

TARTU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

874

ANOMAALSETE LASTE ÕPITEGEVUS
JA ISIKSUS

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
И ЛИЧНОСТЬ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
Alustatud 1893.a, VIHK 874 ВЫПУСК Основаны в 1893.г.

ANOMAALSETE LASTE ÕPITEGEVUS
JA ISIKSUS

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
И ЛИЧНОСТЬ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

ТАРТУ 1990

Редакционная коллегия: И. Унт, К. Карлеп,
Э. Вийтар

Ответственный редактор Я. Кыргесаар

I. ERIPSÜNHOOLOGIA

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

MÕNINGATEST LASTEKODULASTE PSÜÜHIKA ARENGUT MÕJUTAVATEST TEGURITEST

T. Aunapuu

Noorsoo elujõud, teotahe ja ideelis-kõlbeline isiksusorientatsioon, tööalased oskused ja võimed ning seegime valmisolek neid rakendada määravad rohkem kui miski muu ühiskonna toonuse nüüd ja tulevikus. Tulevik nõuab aga mitte üksnes tööoskuslikke ja lihtsalt tegutsevaid inimesi, vaid eelkõige isiksusi, kes nüüdisaja ülikeerukates eluvaldkondades suudavad leida normaalse, töökindla suhte enda ja kaasanimeste vahel. Ilma selleta ei saa olla juttu isiksuse kuitahes väärtuslike omaduste kujunemisest, ei ole juttu isiksuse harmoonilisest struktuurist.

Kogu isiksuse arengule alusepanijaks on perekond. Just siin valitsev õhkond, kujundatud väärtused ning huvid määravad suuresti inimese saatuse. A. Lunge (1982) nimetab perekonda lapse jaoks headuse, siiruse ja inimlikkuse kooliks, kuna vanemate soojusel ja hellusel on väga suur mõju lapse tulevasele sotsialiseerumisprotsessile. Suhted pere liikmete vahel määravad sealse psüüholoogilise kliima, mõjustades laste suhtumist maailma, nii vaimsetesse ja materiaaletesse väärtustesse kui teistesse inimestesse. Vajaka-jäämised perekondlikes suhetes, eriti külmad ja vaenulikud suhted vanematega (või vanemate vahel) võivad viia selleni, et laps satub kergesti väliste mõjude alla, või ei pea psüühika lihtsalt vastu - ilmnevad kõrvalekalded arengus, käitumises, tundevaldas. Samas on teada ka see, et perekondliku kasvatus puudujääke on tihti raske kui mitte võimatu kompenseerida. Mõnikord on aga ainuke võimalus päästa laps oma vanemate käest ja paigutada ta lastekodusse.

Eestis on praegusel ajal 16 lastekodu 2000 kasvandikuga (neist 1000 eriinternaatkoolides),

umbkaudsetel andmetel (aluseks KTV I programmi saade 5. mail 1988 teemal "Meie võlad. Lastekodudest") on NSV Liidus umbes 200 tuhat lastekodulast, arvesse on võtmata need sisuliselt kodutud lapsed, kes viibivad sotsiaalsooduse- või tervishoiuasutustes. Need on küllaltki mõtlemapanevad arvud, seda enam, et kasvandike arv aasta-aastalt ei vähene, vaid suureneb. Millest on selline olukord tingitud? Kui pärast sõjaaegsetes lastekodudes olid põhiliselt lapsed, kelle vanemad olid hukkunud, siis praegusel ajal on vanemateta laste osakaal väga väike. Illustreerimaks lastekodulaste kodust olukorda, tuuakse järgnevalt M. Kitsniku diplomitöö (1986, juhendaja vanemteadur A. Must) andmed. Tema poolt uuritud 18 lastekodulapse toimikutesse oli märgitud: ema on alkohoolik (10 juhul), vallasema (8 juhul), ema on vaimuhaige (2 juhul), 1 ema viibis vanglas ja vaid 1 ema oli surnud. Nimetatud 17 emast 15-1 olid ära võetud vanemlikud õigused, 2 last viibisid lastekodus ema avalduse põhjal. Isa puudus 7 lapsel, surnud oli 1 isa, vanglas 3 isa, 2 vaimuhaiged, 5 kroonilised alkohoolikud, kellelt vanemlikud õigused olid ära võetud.

Lastekodukeskkond on nende laste jaoks kahtlemata parem kodusest.

Perekondlik kliima hakkab last mõjutama sünnimomendist alates. Esimestel eluaastatel on viimane kõige kergemini mõjustatav. Paljud teadlased väidavad, et isiksuse põhistruktuur kujunebki välja viiendaks eluaastaks. See on aeg, mil laps allub põhiliselt kodule. Peamine lapse üldist psüühilist arengut liikumapanev jõud on suhtlemine täiskasvanutega (И.А. Залыкина, Е.О. Смирнова, 1985). Laps vajab normaalseks sotsialiseerumiseks püsivat isiklikku kontakti ühe kindla isikuga. Kontaktide arvukus (nt. kasvatajate vahetamine lastekodus) esimesel kolmel eluaastal võib viia närvisokini, saada neurooside põhjustajaks (V. Pinn, 1974, lk. 636). Laps ei suuda omaks võtta kõiki kontakte, ta tunneb end üksikuna ja hirmununa, millest tekivadki eelnimetatud reaktsioonid. Lastekodulapsi ümbritseb suur hulk inimesi, kuid ühegagi neist ei teki lähedast emotsionaalset kontakti: laps on kasvatusgrupi üksus, kellega sooritatakse vormikohaseid tegevusi unifikatsioonirežiimi alusel.

Lastekodulastel puudub praktiliselt veel ühe olulise vajaduse - üksioleku, eraldatuse, omaette mõtisklemise - rahuldamise võimalus. Pidev teiste

keskel viibimine ja suhtlemisvalmis olek põhjustab suhtlemismürgitust ja toob kaasa psüühilise pinge. Et sellest puhata, tuleks soovi korral eralduda (eriti oluline on selline isoleerumine murdeealistele). Lastekodulastel see võimalus praktiliselt puudub: nii koolis kui lastekodus viibivad nad pidevalt koos teistega. Seetõttu on kasvandik sunnitud piirama ennast psühholoogiliselt: ta püüab vältida tihedat suhtlemist või suhtleb pinnapealselt. Sellest tuleneb hilisem võimetus mõista teiste inimeste tundeid (madal empaatiavõime), ka isiklikud suhted jäävad pealiskaudseks. Seega võib lastekodu muutuda laste jaoks deformeeritud keskkonnaks, mida iseloomustab 1) vähene emotsionaalne hoolitsus; 2) peamise inimese puudumine; 3) liigasustatus.

I. Zalössina ja J. Smirnova (И.А. Залыссина, Е.А. Смирнова, 1985) teevad katsete põhjal järelduse, et eelkooliealised lastekodulapsed erinevad niisama vanadest lasteaiastlastest 1) väiksema sõnavara, lihtsama lauseehituse, madalama infotöötlustaseme; 2) väiksema keskendumisvõime ja emotsionaalsuse; 3) käitumise ja motivatsiooni situatiivsuse ja 4) suhtlemisvajaduse arengu mahajäämuse poolest.

P. Pihlakas oma diplomitöös (1987, juhendaja dots. T. Aunapuu) jõudis järeldusele, et poisid taluvad elu lastekodus halvemini kui tüdrukud (poiste emotsionaalse defitsiidi näitaja keskmiselt 6,7; tüdrukutel 3,2). Ilmnes oluline seos lastekodus elatud aja ja emotsionaalse defitsiidi suuruse vahel. Enamusel esimesest eluaastast lastekodus viibinud lastel on emotsionaalne defitsiit normi piires. Eriti suur oli aga see näitaja poistel ($\pm 9,2$), kes olid elanud lastekodus lühikest aega.

M. Männamaa (1987, juhendaja vanemteadur A. Must) uurimus leidis seose lastekodus viibitud aja ja laste rigiidsuse vahel. Ilmselt lastekodulaste igapäevane elu, kus on väga jäigalt määratletud režiim, süvendab rigiidsust, mis avaldub kõige uue kartuses, huvi puudumises kõige vastu, mis ei ole seotud kitsalt isiklikuga, mõtlemise stereotüüpsuses jne.

P. Pihlaka diplomitööst ilmnes, et lastekodulapsed ja perekondades kasvanud lapsed tunnevad erinevalt süžeepliltide tegelaste emotsioone. Nimelt tundsid lastekodulapsed kõige paremini ära viha, samal ajal kui ülejäänud lapsed tundsid kõige paremini rõõmu.

Enamus lastekoduga seotud küsimusi käsitlevaid autoreid märgib põhiliseks laste stressi tekitavaks faktoriks lastekodude vahetamist, kasvatajate sagedast vahetumist. Psühhiaater H. Eiso (1988, lk. 2 - 3) märgib oma väga emotsionaalses ja südamlikus artiklis, et "... nii palju oleme rääkinud, et lastekodu peaks olema kodu, kus laps kasvab, kuni ta võib minna tööle, ise endale kodu luua. Selles kodus peaks olema lastepere - igas vanuses lapsed -, kelle arendamiseks on olemas kõik tingimused ja spetsialistid (psühholoogid, defektoloogid jne.). Ma arvan, et kui lapsele antakse võimalus lastekodust oma kodu luua, siis ei tuleks rääkida kodutunde puudumisest. Kõige peale ei saa ju ühestki majast kodu, eriti kui laps aiamab ja kardab, et see on ainult üks ajutisi peatuspaiku tema eluteel ... Lastekodulapsele tuleb luua kodu, kus ta võiks end tunda nagu oma kodus - kaitstuna, kindlana, kartmata, et see talt ära võetakse, kodu, kus teda hoitakse ja austatakse, kus ta võib tunda, et ka tema on keegi, et tal on oma kohustused, et ta peab millegi eest vastutama, millegagi toime tulema, kus ta alati võib leida abi ja lohutust, kus on keegi, keda usaldada või armastada, keegi, kelle eest hoolitseda, keda aidata ja kellelt abi loota". H. Eiso lisab veel: "Praegune kord on lapse vaimset tervist rängasti kahjustav ja tuleb ainult imetleda neid, kes sellelt kannatuste rajalt tervena ellu astuvad. Ei saa olla juttugi mingist vaimse tervise profülaktikast, kui inimlaps peab korduvalt maha jätma oma kodu kõige omasega selles. See on inimese vaimne invaliidistamine".

Artiklis nimetatud tööde põhjal võib teha järgmise kokkuvõtte.

Lastekodudes aitaks emotsionaalsete suhete puudujääke kompenseerida: 1) laste elu rikastamine uute muljete ja kogemustega, mida nad saaksid hiljem kaastlastega jagada; 2) väikese grupi organisatsioon, mis võimaldaks rohkem individuaalset tööd; 3) erineva vanusega laste gruppide moodustamine, kus suuremate tähelepanu ja hoolitsus nooremate eest kompenseerib osaliselt suhete defitsiiti täiskasvanutega; 4) kasvatuselise järjepidevus - üks laps suhtleks pikemat aega ühe ja sellesama täiskasvanuga. Selle tagaks omakorda vastav personali valik ja lastekodude süsteemi ümberkorraldamine, s.t. et laps ei tohiks mingil juhul rännata ühest lastekodust teise, vaid elaks kogu aeg ühes ja samas kohas.

Kirjandus

- Eiso, H. Lastekodulaps // Nõukogude Õpetaja. - 1988. - 7. mai. - Lk. 2 - 3.
- Kitsnik, M. Lastekodulaste elulaad ja sotsiaalsed hoiakud: Diplomitöö. - Tartu, 1986. - 66 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Lunge, A. Laste tundeelu kujundamine perekonnas. - Tallinn: Valgus, 1982. - 51 lk.
- Männamaa, M. Eneseteadvuse kujunemine ja seda mõjutavad tegurid murdeealistel lastekodukasvandikel: Diplomitöö. - Tartu 1987. - 74 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Pihlakas, P. Vaimselt alaarenenud lastekodulaste emotsionaalne seisund ja empaatiavõime: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 62 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pinn, V. Emotsionaalse kontakti tarve // Nõukogude Kool. - 1974. - Nr. 8. - Lk. 635 - 640.
- Залыкина И.А., Смирнова Е.О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С. 31 - 37.

О НЕКОТОРЫХ ФАКТОРАХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИКИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

Дети, растущие вне семьи, требуют особого внимания и заботы со стороны педагогов и психологов, так как условия жизни в детских домах зачастую оказывают неблагоприятное воздействие на психическое развитие детей. У воспитанников детских домов отмечаются недостаточность развития эмоционально-волевой сферы, некоторые задержки в формировании познавательной деятельности, пассивность.

Основной причиной указанных особенностей является дефицит общения со взрослыми. В условиях детского дома воздействия взрослого адресованы скорее группе детей, чем каждому ребенку в отдельности. Кроме того, текучесть воспитателей детских домов довольно велика, а самих детей часто переводят из одного детдома в другой, поэтому они не успевают привыкнуть к новым людям, освоиться в коллективе и чувствуют себя постоянно неуверенно, незащищенно.

Ребенку, лишившемуся родительской опеки и семейного тепла, может заменить их хотя бы в некоторой степени воспитание в одном детдоме под воздействием постоянного хорошо сложившегося педагогического коллектива.

PATOKARAKTEROLOOGILISTE JOONTEGA ÕPILASTE KÄITUMISE ISEÄRASUSI

T. Aunapuu

Viimasel ajal on olnud palju juttu õpilaste käitumishälvetest ja neid determineerivatest faktoritest. Mitmest aspektist on neid küllaldase põhjalikkusega analüüsitud. Käesoleva artikli eesmärgiks on anda ülevaade käitumise iseärasuste seostest patokarakteroloogiliste tüüpide erijoonetest tulenevaga. Patokarakteroloogilisteks tüüpideks peavad psühhiaatrid nii psühhopaatiat kui ka aktsentueeritud karakterijoontega isikuid (A.E. Личко, 1973).

Psühhopaatiat on selline karakterianomaalia, mis määrab indiviidi kogu psüühilise palge, jätab kogu hingeelule oma pitseri, elu jooksul üldjuhul oluliselt ei muutu ja segab kohastumist ühiskonnaga (J. Saarma, 1980, lk. 232). Kõneldes noorukite psühhopaatiast, tuleks A. Litško (A.E. Личко, 1977) arvates silmas pidada kolme asjaolu: 1) noorukiiga on psühhopaatiat arengu kriitiline staadium, hälbe erivormide jooned selles eas süvenevad; 2) igal psühhopaatiat vormil on oma formeerumise aeg. Näiteks skisoidide võib märgata esimestest eluaastatest alates, nad armastavad olla üksinda; psühhasteenikute ja püsimatute laste kalduvused avalduvad esimestes klassides, kui tuleb kokku puutuda õppetöö nõudmistega; hüpertüümsed jooned ilmnevad noorukieas, kuid paranooidset tüüpi esineb kõige sagedamini alles 30 - 40 eluaasta paiku (Г.К. Умсков, 1972, с. 12); 3) küllaltki harva täheldatakse mõningaid karakteritüüpide transformeerumisi. Siiski võivad näiteks lapsepõlves avaldunud hüpertüümsed jooned asenduda tsükloidsetega, astenoneurootilised psühhasteeniliste ja sensitiivsetega, emotsionaalne labiilsus hüsteroidsusega, püsimatus seguneb hüpertüümsusega jne. Kõiki neid transformatsioone võivad põhjustada nii bioloogilised kui ka sotsiaalsed faktorid.

Psühhopaatidel on kohanemisraskusi (eelkõige

nooruki- ja murdeas) kõigis eluvaldkondades, sealhulgas suhtlemises: psühhopaat pole kas üldse võimeline looma oma eakaaslastega kontakte või on need kontaktid tulvil konflikte ja ta suhtlemine piirdub kaaslaste kitsa ringiga, kel on sama-sugune, suurel määral asotsiaalne eluviis (B.E. Пелипас, 1974, c. 156).

Kui psühhopaatiline seisund väljendub nii nõrgalt, et ta tavalistes tingimustes peaaegu üldse ei avaldu, nimetatakse seda karakteri aktsentueerituseks (A. Личко, 1973, c. 13). Erinevalt psühhopaatiaast avalduvad aktsentueeritud karakteri jooned vaid teatud tingimustes. Ja mis peamine - karakteri iseärasused kas ei takista üldse rahuldavat sotsiaalset adaptatsiooni või on desadaptatsiooni nähud mõõduvad. Viimased võivad esineda näiteks puberteediperioodil psüühiliste traumade või olukordade tõttu, mis esitavad kõrgendatud nõudmisi nõrgemale vastupanupunktile antud tüübi karakteris. Selles ongi V. Koroljovi (B.B. Корольов, 1974, c. 82) arvates üks tähtsamat psühhopaatia ja karakteri aktsentueerituse vahelisi erinevusi. Psühhopaatia puhul võivad adaptatsioonihälbepid olla tingitud suvalisest psühhotraumast, pingest, võivad tekkida isegi ilma nähtava põhjusega, aktsentueerituse korral häirub adaptatsioon vaid löökide puhul nõrgemale vastupanupunktile.

N.N. Felinskaja (Н.Н. Фелинская, 1974), A. Litško (А.Е. Личко, 1977), V. Mjassištšev (В.Н. Мясищев, 1960) ja G. Ušakov (Г.К. Ушаков, 1972) nimetavad põhilisteks patokarakteroloogilisteks tüüpideks 1) hüpertüümset, 2) tsükloidset, 3) labiilset, 4) asteenilis-neurootilist, 5) sensitiivset, 6) psühasteenilist, 7) skisoidset, 8) epileptoidset, 9) hüsteroidset, 10) püsimatut ja 11) konformset tüüpi. Lisaks sellele nimetatakse veel mitmesuguseid segatüüpe.

Järgnevalt antakse põhiliste patokarakteroloogiliste tüüpide kirjeldus. Tüübi üldistatud kirjelduse esitatud kujul koostas käesoleva artikli autor. Aluseks on võetud A. Aleksandrovi (А.Е. Личко, А.А. Александров, 1973), N. Ivanovi (А.Е. Личко, Н.Я. Иванов, 1983), N. Felinskaja (Н.Н. Фелинская, 1974), A. Litško (А.Е. Личко, 1983), V. Mjassištševi (В.Н. Мясищев, 1960), V. Pelipase (В.Е. Пелипас, 1974), L. Rubina (А.Е. Личко, Л.П. Рубина, 1973), J. Saarma (1980) ja G. Ušakovi (Г.К. Ушаков, 1972) töodes esitatud seisukohad.

1. Hüpertülmne tüüp. Lapsepõlves paistavad silma kärarikkusega, kalduvusega vallatustele, mis sageli ületavad lubatu piiri. Ilmneb distant-situnde puudumine suhtlemisel täiskasvanutega. Mängudes armastavad juhtida ja kamandada. On äärmiselt liikuvad, elavad, tulvil ettevõtlikkust. Koolis tekivad konfliktid õpetajatega korrariikumiste pärast tundides. Kuigi üldiselt on nad taitbukad, ei saa nad õppimisega hakkama, sest tähelepanu on väga püsimatu ja hajuv, ka ei meeldi neile ennast pingutada. Nende tavaliselt kõrge-nenud meeleolu kaob, kui neid häirib miski ümb-ritsevas keskkonnas. Eriti tormiliselt, afektiiv-selt reageerivad kriitikale, ka hoopis tühistele märkustele. Katsed allutada neid võõrale tahtele ei vii tulemusteni, sest juba varasest noorusest püüdleavad nad iseseisvusele ja sõltumatusele. On väga seltskondlikud, ei talu üksindust, kuid kaaslastega suheldes taotlevad liidrirolli, mil-les naudivad ennast ega arvesta teisi. Armastavad riski, kalduvad liialdustesse (sealhulgas alkoho-lismi, narkomaaniasse jne.). Neil on hea uue tun-netus: uued inimesed, uued kohad, uued olukorrad, uued tegevused köidavad neid. Ka tüdimus tuleb kiiresti ja selle tõttu ei vii nad sageli alusta-tut lõpuni, püsivust ja täpsust nõudva tööga tu-levad nad halvasti toime. Silma torkab ebaadek-vaatne optimism, eelkõige iseenda ja oma võima-luste arvestamisel. Neile meeldib kiidelda. Eba-õnn võib esile kutsuda tormilise reaktsiooni, mis aga kiiresti möödub. Tülid tekivad kergesti, kuid sama kergesti ka lepivad. Sugutung tekib varakult ja on tugev, seepärast on neil sageli varajasi vahekordi. Seksuaalsuhted noorukieas on kerged ja mööduvad. Kuigi nad tunnevad oma iseloomujooni ega varja neid, püüavad nad näidata end paremana.

2. Tsükloldne tüüp. Lapsepõlves ei erine nad kaaslastest millegi poolest. Puberteedieas teki-vad esimesed subdepressiivsed faasid, mis hiljem hakkavad vahelduma maniakaalsetega. Noorukieas faasid pikenevad. Subdepressiivses faasis on nad väsinud, töö ei edene, ümbruskond ärritab, selts-konda välditakse, seiklused ja risk kaotavad oma väärtuse. Selliste noorukitele meeldib istuda kodus. Töövõime langusest tingitud väikesi eba-meeldivusi elatakse üle väga raskelt, märkustele ja etteheidetele reageeritakse jämedustega. Pide-va igatsuse ja ärevuse tunne, mis harilikult on iseloomulik psühhootilisele depressioonile, neil puudub, ka ei esine neil enese alavääristamise

ideid. Emotsionaalse tõusu perioodil sarnanevad tsükloidsed noorukid hüpertüümsetele. Selles faasis paistavad nad silma neile üldiselt mitteomaste teravmeelsuste ja pilkega täiskasvanute ja ka eakaaslaste aadressil. Vähi­magi ebaõnne või raskuste korral murduvad ja see viib neid subdepressioonini. Iseseisvumispüüd ja kambavaim ilmnevad tõusuperioodil ning väljenduvad tavaliselt mõõdukalt, kuid subdepressiivses faasis vaibuvad täiesti. Nende huvid on püsimatud. Seksuaalne aktiivsus ilmneb vaid emotsionaalse tõusu perioodil, samal ajal võib ette tulla ka alkoholi liigtarvitamist. Tsükloidsetel noorukitel kujuneb enesehinnang aeglaselt, vastavalt heade ja halba­de perioodide hulga­le.

3. Labiilne tüüp. Lapsepõlves ta ei erine iseloomult eakaaslastest või ilmneb kalduvus neurootilisteks reaktsioonideks. Labiilset tüüpi lapsed põevad sageli külmetushaigusi ja on füüsiliselt nõrgad. Noorukieas on selle tüübi peamiseks jooneks mee­leolu äärmine vahelduvus tühistel põhjustel. Momendimeeleolu määrab aga kogu elutegevuse – une, isu, enesetunde, suhtlemised jne. Labiilset tüüpi nooruk pole kergemeelne ega pealiskaudne, vaid võimeline tõsisteks tundmuse­teks ning sügavateks kiindumusteks. Ta on väga tundlik igasuguse tähelepanu ja tunnustuse suhtes, mis märgatavalt tõstab tema mee­leolu. Üldiselt ei ole upsakas ega iseteadev. Seltskonnas käitub sõltuvalt mee­leolust, rahuldub pailapse või hooldatava osaga, ei pretendeeri liidri­positsioonile. Emantsipatsioon väljendub nõrgalt. Selle väljendumist võivad teravdada konfliktid teda ümbritsevate inimestega. Tunnetab hästi ümbritsevate inimeste suhtumist endasse ega varja ka oma suhtumist teistesse. On mitmekesiste har­rastustega. Lähenedes vastassugupoolele, meeldib talle kaua flirtida, võib kalduda homoseksuaalsusesse. Oma iseloomujooni määrab küllaltki adek­vaatselt, eneseanalüüs on objektiivne.

4. Asteenilis-neurootiline tüüp. Neuropaatia tunnused avalduvad juba lapsena. Neid iseloomustab halb uni, isutus, kapriissus käitumises, kartlikkus, öised hirmuhood. Esineb kogelemist. Noorukieas avaldub neil kõrgenenud väsimus, ärrituvus. Langevad sageli raskemeelsusesse, hüpohondrias­se. Väsimus avaldub eriti vaimse tegevuse või füüsilise ja emotsionaalse pinge puhul, mille tagajärjel võib esineda afektihooge tühistel põhjustel. Oma viha valab asteenilis-neurootilist

tüüpi nooruk sageli juhuslikele ettesattunutele, mida pärast siiralt, isegi pisarateni kahetseb. Sageli esineb endale sugereeritud haiguse tunnet, ravib end meelsasti ise ja laseb ravida ning enda eest hoolitseda ka teistel. Käitumishälbed ja liialdused (v.a. hoolitsus tervise eest) pole iseloomulikud. Iseseisvuspüüd avaldub mööduvates vähemotiveeritud afektides. Otsib kontakte eakaaslastega, kuid väsis nendest ja loobub loodud suhetest. Enesehinnang on valdavalt hüpohondriline, valitsev on mure kujutletavate tervisehäirete pärast.

5. **Sensitiivne tüüp.** Sensitiivne tüüp on lapsest saadik kartlik, hirmuhooge põhjustavad pimedus, üksindus, samuti väldib ta lävimist eakaaslastega. Ta on arg ja häbelik, kuid seltsib meelsasti nendega, kellega on harjunud. Kodustesse on ta kiindunud ja mängib sageli endast noorematega. Kui puberteediea algus möödub eriliste raskusteta, siis 16-18aastaselt võib tekkida isikliku ebatäisväärtuslikkuse tunne. Ta on aldis muljetele ja allub hästi mõjutustele. Harilikult on tal arenenud kohuse- ja vastutustunne. Emantsipatsioon avaldub nõrgalt. Enesesüüdistuste põhjuseks on endale liiga kõrgete tahtelis-moraalsete nõudmiste esitamine ja suhted seksuaalsfääris. Sageli otsib ta eneseteostusvõimalusi mitte sealt, milleks tal on võimeid, vaid sealt, kus tal neid pole. Sõpra või äärmisel juhul paari sõpra eelistatakse laiemale tutvusringkonnale. Harrastused on kas intellektuaal-esteetilised või hüperkompensatoorse suunitlusega. Viimase puhul püütakse argust ja häbelikkust kompenseerida juhtivatele kohtadele pürgimisega. Suudab enamasti olla hea formaalsete ülesannete täitja, kuid mitte otsustusvõimeline liider. Sugutung tugevdab häbelikkust, argust, ebatäisväärtuslikkuse tunnet, mida püüab kompenseerida jõhkruisega. Tema käitumise kahestumine võib viia suitsiidini. Alkoholi põhjustab eufooria tekitamise asemel alaväärsustunde tugevdamist. Valetada ega teeselda ei oska ega armasta. Enesehinnang on enamasti objektiivne.

6. **Psühhasteeniline tüüp.** Lapsena on ta arg, kartlik ja kohmakas. Tal on kalduvust arutleda, huvid on eale mittevastavalt intellektuaalsed, esineb sundmõtteid ja -hirme, mis esimestes klassides avalduvad eriti tugevasti. Ta on võimetu iseenda ja ka teiste eest seisma, mingeid seisukohti kaitsma. Sellise tegevuse vajadus on psüh-

hasteenikule erakordseks koormaks. Sageli põhjustab kõrvalekallete süvenemist asjaolu, et vanemad esitavad lapsele kõrgendatud nõudmisi, mille täitmine tundub psühhasteenikule võimatuks, kuid neist keelduda ta ka ei suuda. Iseseisvuspüüed avaldub nõrgalt, lepib hoolduse ja manitsustega. Otsustusvõimetus, arutlemiskaldumus, hirm enda ja omaste tuleviku ees, süvenenud eneseanalüüs viivad sundmõtetele, pedantsusele ja formalismile, mis avaldub püüdes käituda reegli järgi: kui kõik teha täpselt nii, nagu peab, läheb kõik hästi. Valiku tegemisel ta kõhkleb kaua, kuid kui otsus on langetatud, püüab seda kiiresti ellu viia. Suhtlemisel eakaaslastega on ta arglik. Seksuaalne areng on ees üldfüüsilisest arengust, mis omakorda annab ainet enesesüüdistuseks. Enesehinnang on sageli ebaobjektiivne.

7. Skisoidne tüüp. Lapseeas armastab skisoid mängida üksi või eelistab täiskasvanute seltskonda. Ta on mittelapselikult külm. Noorukitel need jooned teravnevad, suureneb enesesuletus, hingeline üksindustunne, tundlikkus iseenda murede suhtes ja vähene tundlikkus teiste suhtes. Ta võib end ootamatult avada täiesti võõrale inimesele, kuid olla lähedaste eest varjatud. Skisoidi sisemaailm on tulvil fantaasiakujutlusi, mistõttu ümbritsevatele inimestele jääb tema käitumine sageli mõistematuks. Ta ei nõua endale tähelepanu, kuid suhtub taluvalt hoolitsusse ja allub distsipliiniõuetele. Vajadus kaaslaste seltsi järele on nõrk, grupis on ta kas erak või tänu oma väljapeetusele ja sõltumatusele saavutab kaaslaste hulgas autoriteedi, säilitades samal ajal suhtlemisel distantssi. Oma fantaasias loob ta ideaalgrupi, kus rahuldab oma liidriks olemise vajadusi. Kõigile harrastustele eelistab intellektuaalset, näiteks lugemist, sealjuures valib lektüüri väga hoolikalt. Konkreetseid hobiid on püsivad, tugevad, sageli ebatavalised. Seksuaalelu on väliselt väheaktiivne, seesmiselt rikkalik erootiline fantaasia, mis võib väljendumise leida ebanormaalses vormides. Oma tegude motiive eelistab varjata. Enesehinnang on objektiivne oma kinnisuse, üksinduse otsimise, kontaktide loomise raskuse suhtes, kuid ta ei märka ebakõlaseid oma käitumises ja muid negatiivseid iseloomujooni.

8. Epileptoidne tüüp. Avaldub mõningatel juhtudel juba lapseeas tundidepikkuse nutu ja sardistlike kalduvuste kaudu. Epileptoid kaldub

mõnitama abituid, piinama loomi ja endast nõrge-
maid. Ta on ülisuur korraarmastaja ja pedant. Hoiab väga oma asju ja satub raevu, kui ta oman-
dit puudutada. Iseloomulik on afektiivne plahva-
tuslikkus, mida väljendab raevu, küünilisuse ja
ükskõiksusega. Epileptoidi üheks oluliseks eri-
jooneks on emotsionaalsete avalduste (eriti nega-
tiivsete) takerdumine ja jäikus. Seepärast on
neile karakterne umbusklikkus, rahulolematuse,
vahel ka kättemaksuhimu. Instinktid on tugevad,
jõulised, armastus on sünge, tugeva armukadeduse
varjundiga, armukadedus harilikult ilma mingi
põhjusega. Alkoholijoobes on ta sageli põhjuse-
tult raevunud, joob mõistuse kaotuseni. Iseseis-
vumispüüd kulgeb raskelt. Ta nõuab vanematelt va-
badust, iseseisvust ja kõiki materiaalseid hüve-
sid, tahab eakaaslaste üle valitseda. Endast kõr-
gemal seisvate inimeste (ülemuste, mitteformaal-
sete liidrite) ja lihtsalt tugevamate ees on või-
meline järeleandmisi tegema, kui ootab materiaal-
seid hüvesid või mingit toetust. Harilikult seob
ennast nooremate, nõrgemate ja tahtejõuetute ea-
kaaslastega, kes tema diktaadile alluvad. Peami-
seks harrastuseks on sageli hasartmängud ja füü-
silist jõudu arendavad spordialad. Ta kollektsio-
neerib vaid väärtuslikke asju, milles avaldub ta
instinktiivne rikastumistung. Enesehinnang on
ühekülgne, ebaobjektiivne. Tihti märkavad epi-
leptoidid ka ise oma pikka vihapidamist, halba
meeleolu, ettevaatlikkust, äärmist korralikkust,
tühiste unistuste eiramist ja materiaalsete väärt-
tuste jaatamist, kalduvust armukadedusele.

9. Hüsteroidne tüüp. Hüsteroidi iseloomustab
piiritu egoism ja lakkamatu tähelepanu keskpunk-
tis olemise vajadus. Ta võib eelistada isegi põl-
gust ükskõiksusele. Valelikkus ja fantastilised
väljamõeldised on kantud soovist end paremana ja
huvitavamana näidata, end teiste silmis esile
tõsta. Näiv emotsionaalsus varjab endas tunnete
pinnapealsust. Teatraalsus ja elamuste väljendus-
likkus on poos. Ei talu, kui tunnustatakse teisi.
Töötahe puudub, tavaline elu teda ei rahulda. Sa-
geli esineb ebaadekvaatseid pretensioone tulevi-
kule. Iseseisvuspüüd on väliselt tormiline, kuid
tegelikku vabadust ta ei otsi, vajab vaid ümbrit-
sevate inimeste tähelepanu. Sel eesmärgil võib
endale välja mõelda olematuid haigusi. Grupis
taotleb erandlikku või liidripositsiooni. Tal on
hea intuiitiivne tundlikkus, võime taibata grupi
püüdlusi ja neid väljendada ning selle kaudu po-

sitsiooni saavutada. Harrastused on seotud ego-tsentrismiga - tegeleb vaid sellega, mis on populaarne. Sugutung poistel ei paista eriti silma, tüdrukud võivad kõigile rääkida oma nii olematutest kui ka olemasolevatest suhetest. Enesehinnang on äärmiselt ebaobjektiivne.

10. **Püsivatu tüüp.** Juba lapsena ei kuula ta vanemate sõna, kuid on aeg, kus kardab karistusi. Ka elementaarseid nõudeid ja reegleid on talle raske sisendada, vajalik on pidev kontroll. Esineb neuropaatia tunnuseid (hirm, kogelus jne.). Õppimistahe puudub, eriti kui teda selleks sunnitakse. Kõrgenenud on tung lõbustuste ja meelelahutuste järele. Käitumishälbed on tingitud lõbutsemissoovist. Ka iseseisvumispüüd on tal seotud meelelahutustega. Häid suhteid sageli teeseldakse, et saada vahendeid naudingute hankimiseks. Üksindust talutakse halvasti. Seksuaaltung pole domineeriv, varased vahekorrad kujunevad vastavalt grupis valitsevale vaimule. Tuleviku suhtes on ta ükskõikne, püüab võtta maksimaalset olevikust. Enesehinnang on ebaobjektiivne.

11. **Konformne tüüp.** Püüab teha kõike nii nagu teised (riietusest maailmavaateni). Kõige uue suhtes on ta konservatiivne seni, kuni uus pole teiste poolt aktsepteeritud. Kui aga teiste heakskiit on olemas, siis tunnistab konformne tüüp seda isegi siis, kui see on vastuolus tema esialgse hoiakuga. Ta vajab stabiilset ümbrust, kuna talle on vastumeelne kõik uus. Töö täpse reglementeerituse korral tuleb oma ülesannetega hästi toime. Initsiatiiv puudub. Iseseisvuspüüe puutub. See avaldub tugevalt vaid siis, kui teda tahetakse lahutada harjumuslikust keskkonnast. Võib ümbruskonna ja eriti asotsiaalse grupi mõjul sattuda alkoholismi ja kuritegevuse teele. Enesehinnang on rahuldavalt objektiivne.

Eespool toodud 11 tüübi kirjeldustes on püütud välja tuua kõige iseloomulikud karakteristikud, lähtudes psühholoogilisest ja alles seejärel meditsiinilisest aspektist. Loomulikult ei pruugi igal üksikul antud tüüpi kuuluval inimesel olla kõiki nimetatud jooni (kindlasti ei olegi), kuid esitatud üldine foon peaks siiski olema küllalt tüüpiline. Selle taustal võivad areneda mitmesugused reaktiivsed seisundid, afektiivsed reaktsioonid, neuroosid, käitumise patoloogiad ja reaktiivsed psühhoosid, kuid õige pedagoogilise mõjutuse korral võivad ka mitte areneda. On oluline, et käitumise patoloogia korral suunatakse

laps õigeaegselt psühhiaatrilisele konsultatsioonile. Käitumise patoloogiaga lapsi on aga kirjanuse andmetel küllalt palju. Nii leidis N. Ivanov (A.E. Личко, H.E. Иванов, 1976), uurinud 1650 tervet 14 - 18aastast õpilast, et karakteri aktsenteeritust esineb neist 23 %. Noorukite psühhiaatriakliinikusse suunatud 300st 14 - 18aastasest käitumise patoloogiate ja afektiivsete reaktsioonidega (oletatava psühhopaatiaga) noormehest oli raskeid psühhopaate 12 %, keskmise astme psühhopaate 28 %, mõõdukaid psühhopaate 18 % ja karakteri aktsentueeritusega 42 % (A.E. Личко, 1973).

Psühhopaatiat ja isiksuse aktsentueeritust oli A. Aleksandrovi (A.A. Александров, 1981, c. 53-54) andmetel erinevatel patokarakteroloogilistel tüüpidel järgmiselt.

T a b e l 1

Psühhopaatia ja isiksuse aktsentueerituse esinemissagedus (%)

Tüüp	n	Psühho- paatne	Aktsentu- eeritud
Hüpertüümne	27	48	52
Hüsteroidne	33	61	39
Epileptoidne	24	42	58
Hüsteerilis-epileptoidne	11	64	36
Skisoidne	2	100	-
Skisoidne-hüsteroidne	3	67	33
Emotsionaalne-labiilne	15	20	80
Püsimatu	22	45	55
Konformne	13	-	100

Nagu tabelist näha, on psühhopaatia esinemus kõige tõenäolisem hüsteroidse karakteri puhul, teistes vormides on suurema esinemissagedusega aktsentueeritud karakter.

TRÜ üliõpilaste läbiviidud uuringud näitavad patokarakteroloogiliste tendentside süvenemist noorukitel ja murdeealistel. Nii märgib L. Saar (1982, juhendaja dots. A. Lunge), et patokarakteroloogilisi tüüpe ilmnes 76 % uuritud üld- ja kutsekoolide õpilastest, kusjuures aktsentueeritud õpilastest olid 39,7 % noormehed ja 60,3 % tütarlapsed. P. Kivi (1985, juhendaja dots. A.

Lunge) andmetel oli aga 238 katseisikust patokarakteroloogilist tüüpi koguni 96 %. Viimast fakti võib ilmselt mõneti seletada ka katseisikute koosseisuga, sinna kuulusid Sindi Erikutsekooli noormehed. Tüüpidest domineerib mõlema diplomitöö andmetel labiilne tüüp (15,5 %). Teiste tüüpide esinemissagedus oli järgmine:

hüpertüümne	7,1 %
tsükloidne	0,9 %
asteenilis-neurootiline	0,9 %
sensitiivne	2,2 %
psühhasteeniline	9,3 %
skisoidne	4,2 %
epileptoidne	8,4 %
hüsteroidne	4,9 %
püsimate	2,2 %
konformne	4 %

Segatüüpidest esinesid kõige sagedamini hüpertüümne-hüsteroidne (5,8 %), labiilne-hüsteroidne (5,3 %), skisoidne-hüsteroidne (3,5 %), epileptoidne-hüsteroidne (3,6 %), skisoidne-epileptoidne (3,6 %), püsimate-hüpertüümne (3,1 %), labiilne-sensitiivne (2,7 %) ja labiilne-püsimate (2,6 %). Teiste segatüüpide esinemissagedus on märgatavalt väiksem.

Erinevused olid ka tütarlaste ja noormeeste karakteristikutes. Kõige rohkem oli noormeestel labiilset tüüpi ja tütarlastel hüsteroidset ja sensitiivset tüüpi. Sindi erikooli noormeestel oli kõige rohkem epileptoidset tüüpi ja vähem konformset. Kahjuks puuduvad andmed abikoolide õpilaste kohta, kuid käesoleval ajal tegelevad selle lünga likvideerimisega defektoloogiaosakonna üliõpilased.

Enamik aktsentueeritud karakteri tüüpe (v.a. sensitiivne) ilmnevad eelkõige noorukieas, mis üldjuhul ei takista küllaldast sotsiaalset adaptatsiooni. Aktsentueeritused võivad noorukiea lõpus ja selle möödumisel tasanduda või olla sedavõrd kompenseeritud, et - välja arvatud erilised asjaolud - nad ei avaldu välispidiselt. Kuid aktsentueeritud noorukid jäävad aldisteks väliskeskkonna mõjudele ja psüühilistele traumadele, mis võivad viia aktsentueeritud tüüpide psühhopaatilistele reaktsioonidele. Psühhopaatiliste reaktsioonide kõrval on võimalikud ka afektiivsed reaktsioonid, mis karakteri aktsentueerituse (eriti labiilse, hüpertüümse, epileptoidse, hüsteroidse) taustal võivad kujuneda pidurdatud reaktiivsete seisundite (neurootilised reaktsioo-

nid, reaktiivsed depressioonid) aluseks. Karakteri aktsentueerituse foonil võivad ilmned situatiivselt tingitud käitumishälbed (delinkventsus, narkootikumide tarvitamine, alkoholism, suitsiidikatsed jne.), mis olukorra normaliseerimisel kaovad, kuid ebasoodsa keskkonna mõjul võivad süveneda.

Häid tulemusi on aktsentueeritud karakteriga noorukitega tehtavas töös saavutatud nende enesekasvatuse suunamisel. Selle aluseks on karakterihälvete teadvustamine ja psühholoogi abiga tehtud eneseanalüüs.

Nagu teada, võib psühhopaatilist ja aktsentueeritud karakterit olla nii üldkoolide kui erikoolide õpilastel. Seetõttu on eespool toodud materjali tundmine vajalik nii üld- kui erikoolide õpetajatele.

Kirjandus

- Kivi, P. Aktsentueeritud isiksusetüüpide esinemissagedusest eesti koolides: Diplomitöö. - Tartu, 1985. - 85 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Saar, L. Isiksuse patokarakteroloogiliste tüüpide sotsiomeetrilisest staatusest: Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 68 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Saarma, J. Kliiniline psühhiaatria. - Tallinn: Valgus, 1980. - 269 lk.
- Александров А. А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера в подростковом возрасте // Нарушения поведения у детей и подростков: (Особенности клиники, терапии и социальной адаптации) / Под ред. В. В. Ковалева. - М.: Изд-во МНИИ психиатрии, 1981. - С. 51-59.
- Королёв В. В. Вопросы клиники и систематики паранойальных реакций и развитий // Тез. III всеросс. съезда невропатологов и психиатров. - М., 1974. - Т. 2. - С. 81-83.
- Личко А. Е. Основные типы нарушений поведения у подростков // Тр. Ленингр. НИ психоневрологического ин-та / Под ред. А. Е. Личко. - Л., 1973. - Т. LXV. - С. 5-16.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1977. - 208 с.

- Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983. - 255 с.
- Личко А.Е., Александров А.А. О разграничении психопатий и акцентуаций по выраженности // Тр. Ленингр. НИ психоневрологического ин-та / Под ред. А.Е. Личко. - Л., 1973. - Т. LXV. - С. 84-92.
- Личко А.Е., Иванов Н.Я. Гипотимный тип акцентуации характера у подростков // Тр. Ленингр. психоневропатологического ин-та / Под ред. А.Е. Личко. - Л., 1973. - Т. LXV. - С. 74-83.
- Личко А.Е., Иванов Н.Я. Патохарактерологические исследования у подростков. - Л., 1981. - С. 5-28.
- Личко А.Е., Рубина Л.П. Организационные формы реабилитационной работы с подростками, страдающими психическими заболеваниями // IV междунар. симпозиум по реабилитации психических больных. - Л., 1974. - С. 174-177.
- Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960. - 87 с.
- Пелипас В.Е. К вопросу о трансформации форм психиатрии // Тез. III всеросс. съезда невропатологов и психиатров. - М., 1974. - Т. 2. - С. 154-159.
- Фелинская Н.Н. Формирование и динамика психопатии // Тез. III всеросс. съезда невропатологов и психиатров. - М., 1974. - Т. 2. - С. 144-153.
- Ушаков Г.К. Систематика пограничных невропсихических расстройств // Неврозы и пограничные состояния. - Л., 1972. - С. 9-18.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПАТОХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

При всем разнообразии и индивидуальных особенностях нарушений поведения существует ряд клинико-психологических признаков, которые позволяют отнести нарушения поведения к проявлениям патологии личности. Важнейшим из таких признаков мы считаем наличие патохарактерологического синдрома, т.е. определенного сочетания черт характера, а также аномалии темперамента, элементарной эффективности, влечений.

В данной статье дается краткая характеристика следующих основных патохарактерологических типов: 1) гипертимный, 2) циклоидный, 3) лабильный, 4) астеноневротический, 5) сенситивный, 6) психастенический, 7) шизоидный, 8) эпилептоидный, 9) истероидный, 10) неустойчивый и 11) конформный.

ÕPITEGEVUSE MOTIVATSIOONI ISEÄRASUSED VII-XII KLASSI NÜRMIKUTEL

E. Viitar

Paljudel õpetajatel tuleb kokku puutuda asjaoluga, et III, V - VII klassi õpilastel kaob huvi õppimise vastu, psühholoogid aga on sunnitud tegelema õpilaste koolist võõrdumise põhjuste uurimisega.

Teaduskirjanduses on küllaltki palju soovitusi õpihuvi ja -motivatsiooni kujundamiseks. Näiteks V. Morgun (B.Ф. Моргуи, 1976, с. 54-68) annab ülevaate õpimotivatsiooni psühholoogiliste probleemide uurimise eri aspektidest nii nõukogude kui ka välismaa teadlaste töödes. Eriti väärtuslikuks tuleb pidada tema esitatud õpimotivatsiooni kujundamise süsteemi lähtuvalt P. Galperini vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast. Tavapäraselt on aga teadlased siiski tegelnud motivatsiooni mehhanismide või motivatsiooni erinevate liikide ja tasandite üksikute kitsaste aspektidega (Г.С. Абрамова, 1985; A.K. Маркова, 1983; M.B. Матюхина, 1984; B.O. Сайко, 1986 jne). Selline lähenemiseviis muudab õpetajate jaoks raskeks saadud tulemuste kasutamise õppetöös ning seetõttu, nagu märgib P. Galperin, kuigi motivatsioon on vaieldamatult oluline tegur, me ei hoolitse tema eest ja ta kujuneb lihtsalt stiihiliselt (B.Ф. Моргуи, 1976, с. 58).

Motivatsioonivald on inimese aktiivse suunitluse erinevate liikide keerukas süsteem, mis realiseerub suhtumises oma isikusse, tegevustesse, teistesse inimestesse ning koondab endasse erinevat liiki muid mõjureid (B.Г. Ацев, 1976).

Nagu näitab praktika ja teadustööde analüüs, on igal õpilasel mitu õpimotiivi ning nende suhe muutub pidevalt. See või teine motiiv ei ilmne otseselt, vaid seoste kaudu teiste motiividega. Analüüsides konkreetse õpilase motiividevahelisi seoseid, juhivad psühholoogid põhitähelepanu sellele, et arvesse ei tule võtta mitte niivõrd iga

konkreetses motiivi omaette kuivõrd antud motiivi kohta teiste seas. Seega tuleb arvestada, esiteks, kas see motiiv on õpilase jaoks esmajärguline, juhtiv või teisejärguline, ja teiseks, püüda kindlaks teha selle väärtus õpilase jaoks - on ta õpilase jaoks motiiv, mida lihtsalt teatakse, või motiiv, mis reaalselt toimib (Л.И. Божович, 1968, А.Н. Леонтьев, 1971; А.К. Маркова, 1978; В.А. Сухомлинский, 1978). Mõistetavate ja reaalselt toimivate motiivide suhe muutub lapse arengu protsessis pidevalt: esimesed võivad üle kasvada teisteks, kui täiskasvanu suudab kinnitada edu, ergutada last töö positiivse tulemuse puhul, mille teostamist alustati ainult mõistetava motiivi ajendusel. "Kasvatamise kunst", kirjutab A. Leontjev (А.Н. Леонтьев, 1972), "seisnebki ilmselt mõistetavate ja reaalselt toimivate motiivide õige vahekorra loomises".

Ettekujutus motiivide psühholoogilisest olemusest ja nende klassifikatsioonist täiustub pidevalt ning areneb edasi. Nii on viimasel aastakümnel hakatud suurt huvi tundma tunnetuslike motiivide selle vormi vastu, milles kajastub mitte lihtsalt õpilase huvi teadmiste saamise vastu, vaid ka soov omandada nende iseseisva hankimise võtmed ja oskus. D. Elkonin (Д.Б. Эльконин, 1974, c. 46) nimetab neid motiive õppe-tunnetuslikeks (eristamaks neid laiadest tunnetuslikest motiividest) ja loeb nende kujundamist tähtsaimaks kooli ees seisvaks ülesandeks.

Nagu motiividel üldse nii ka õpilaste õpimotiividel ilmnevad vanuselised iseärasused. Kuna aga käesolevas artiklis käsitletakse mürsiku- ja noorukiealiste nürmikute õpimotiive, siis ka kirjanduse põhjal võetakse vaatluse alla põhiliselt just need vanusastmed, algklasside õpilaste kohta märgitakse vaid, et neid huvitab algul eelkõige õpitegevuse resultaat (esimesed kirjutatud tähed, esimesed hinded jne.) ja alles seejärel hakkab huvitama ka õpitava sisu ning õpiprotsess. Nimeetatud vanuses võib laste laia tunnetusliku huvi alusel kujuneda ka huvi teadmiste sisu ning nende hankimise oskuse vastu, kuid iseenesest see ei teki, seepärast rõhutataksegi motivatsiooni selle uue kõrgema tasandi spetsiaalse kujundamise vajalikkust (А.К. Маркова, 1978, c. 138).

Mürsikuea algus seostub õpitegevuse kõige kõrgema taseme kujunemise algusega. Mürsikule hakkab selgeks saama mõte õpitegevusest kui eneseharimisest, mis on suunatud tunnetusvajaduste

rahuldamisele.

Nõukogude psühholoogide uurimused on kindlaks teinud, et mürsikute õpimotiivid on keerulise struktuuriga, selles on liitunud laiad, sotsiaalsed motiivid (teadmiste omandamise ühiskondliku tähtsuse mõistmine, selle tunnetamine, et õppimine on vajalik valmistumisel iseseisvaks eluks ja tööks), tunnetusmotiivid ja isiklikud motiivid (püüd kasutada autoriteeti ja lastekollektiivis juhtivat osa mängida), mis on seotud edu taotlemisega ja enesearmastusega. Seejuures esineb vahel vastuolu: püüd teadmisi omandada võib seostuda ükskõiksuse või koguni negatiivse suhtumisega õppimisse ja hinnetesse (Д.Б. Эльконин, 1974). See võib olla omamoodi reaktsiooniks ühtele või teistele ebaõnnestumistele õppimises, konfliktile õpetajaga. Mürsik elab tavaliselt väga tugevasti läbi oma ebaõnnestumisi õppimises, kuid tema enesearmastus sunnib teda teinekord maskeerima oma tõelist suhtumist nendesse ebaõnnestumistesse ning ta teeb näo, et tal on täiesti ükskõik, kuidas tema õpingud kulgevad ning koguni uhkustab selle ükskõiksusega. Huvi vähenemist õppimise vastu võib seletada ka harrastuste tekkimisega (lugemine, male, filateelia, kino jne.) (V. Krutetski, 1979, lk. 91).

Vanemate klasside õpilased saavad hästi aru, et täisväärtuslikuks osavõtuks ühiskonna tööst on vaja teadmiste, oskuste ja vilumuste fondi, koolis saadud teadmiste iseseisva omandamise oskust ehk, nagu öeldakse, iseõppimise oskust.

Noorukite õpisuhtumise mõningate teiste iseärasuste seast tuleb märkida valivat suhtumist õpiainetesse. Palju harvemini esineb üldist, ühesugust positiivset suhtumist kõikidesse õpiainetesse. Mürsikute valiv suhtumine õpiainetesse sõltub peaaegu täielikult õpetamise kvaliteedist. Paljudel noormeestel ja neidudel on aga juba väljakujunenud ja kutsesuunitlusega seotud huvid (V. Krutetski, 1979, lk. 119). Seesuguste spetsiifiliste huvide olemasolu stimuleerib püsivat püüdu teadmiste laiendamiseks ja süvendamiseks teatud alal: nooruk tegeleb aktiivselt vajaliku kirjanusega, töötab meelsasti erialaringides, otsib võimalusi loengute ja ettekannete kuulamiseks (V. Krutetski, 1979, lk. 120).

Nagu on näidanud N. Levitovi uurimused, lähtuvad noorukid oma õpisuhtumise kindlaksmääramisel järgmistest kaalutlustest:

- 1) aine maailmavaateline tähtsus (kuivõrd

aine aitab mõista loodust ja ühiskonna arengu seadusi ning orienteeruda ühiskondlikes nähtustes);

2) aine ühiskondlik tähtsus, aine osatähtsus meie maa ühiskonna-, kultuuri- ja majanduselus;

3) aine tunnetuslik tähtsus (kuivõrd ta laiendab silmaringi, annab huvitavaid ja vajalikke teadmisi ning pakub uut);

4) aine praktiline tähtsus õpilase suhtes (seos tulevase elukutsega, võimalus kasulikke oskusi ja vilumusi omandada);

5) selle aine omandamise kergus, milles õpilane tunneb ennast kõige võimekamana;

6) aine õpetamise tase.

V. Krutetski (1979) uurimus näitas, et loetletud motiivide hulgast on noorukite jaoks kõige olulisemad praktiline motiiv (seos elukutsega, võimalus kasulikke oskusi ja vilumusi saada) ning tunnetuslik motiiv.

On selgunud ka, et noorukite suhtumine õppimisse sõltub sellest, kuivõrd õpetaja õpetamisel arvestab nende isikupäraseid omadusi. Huvi langeb, kui õpetaja lähtub ainult keskmise õpilase tasemest, tugavamatel õpilastel langeb huvi õppimise vastu seepärast, et nad ei tööta täieliku eneserakendatusega, nõrgematel aga seepärast, et nad ei tule materjali omandamisega toime (T.H. Мальковская, 1970, c. 42).

Tänapäeva ealise psühholoogia seisukohtade järgi ei ole tunnetushuvid arenematus teatud vanuseastme eripära, vaid õpetamise puudulikkuse tulemus. Probleemõppe ja arendava õpetamise kogemused näitavad veenvalt, et ka algklasside õpilastel on võimalik kujundada küllaltki püsivat huvi uute teadmiste omandamise ja isegi oma tunnetustegevuse mooduste vastu.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda järgmist.

1. Algklasside õpilastel tekib esialgu huvi õppetegevuse protsessi enda vastu. Huvi tegevuse tulemuse vastu kujuneb kiiresti – niipea kui õpilane oma töö esimesi resultaate näeb. Alles seejärel kujuneb huvi õppetöö sisu vastu, tekib vajadus teadmisi omandada. (V. Krutetski, 1979, lk. 49). P. Galperini järgi on see nn. väline motiivveerimine, tegevusele aktiveerib karistuse karistus, kiituse lootus jne.

2. Mürsikueas muutub laiade sotsiaalsete motiivide seas juhtivaks soov leida oma koht klassikaaslaste kollektiivis. Suhtumine õppimisse muutub teadlikumaks, tunnetushuvi aktiveerumine

realiseerub teadmiste iseseisvas omandamises (A.K. Mapkoba, 1978, c. 138). P. Galperin nimetab motivatsiooni sellist tasandit võistluslikuks: tegevusele stimuleerib soov mitte olla halvem kui teised, ka saavutada edu enda silmis.

3. Noorukieas muutub suhtumine õpiainetesse tunduvalt valivamaks, tekib spetsiifiline, püsiv huvi ainete vastu, mis seostuvad tulevase elukutsega, tunnetushuvi muutub juhtivaks õpimotiiviks. P. Galperin nimetab seda motivatsioonitasandit seesmiseks, mille mõjul omandamisobjekti struktuur ja dünaamika avanevad kui isikule vaba tegevusväli, saavutatakse püsiv huvi õppimise vastu.

Nimetatud kolm tasandit on kõigi motiivide kujunemise etappideks. Kuigi nende kestus seostub õpilase vanuseastmetega, pole see siiski ainumäärav, sest tänu oskuslikult organiseeritud õppeprotsessile on võimalik olulisel määral kiirendada üleminekut motivatsiooni kõrgemale astmele ning selle kaudu stimuleerida teadmiste kindlamat ja sügavamast omandamist.

Niisiis võib kõige eeltoodu põhjal öelda, et motiive, mis tingivad õpilase edukat õppimist ja korrektset käitumist, on väga palju. Küsimus on, milline sellest paljusest, kuidas ja millal hakkab mõjutama õpilase õppimist ja käitumist, s.t. millise motiivi võtab õpilane omaks. Seda on õpetajal väga oluline teada, et suunata õpilase käitumist, sisendada temasse soovitud motiive.

Uurimused näitavad, et reaalselt toimiva motiivi karakteristikut tuleb otsida motiivi kahe omaduse - tähtsuse ja saavutatavuse suhetest. Otsus omaks võtta üks või teine motiveeriv eesmärk tuleneb esiteks sellest, milline on indiviidil jaoks selle motiivi väärtus, valents, kasulikkus, lühidalt tähtsus, teiseks - tõenäosusest eesmärk saavutada. Nende kahe fenomeni keerukaist, sageli veel kõrvalmomente sisaldavatest suhetest olenebki konkreetse motiivi hülgamine või omaksvõtt koos järgneva pinnapealse või väga-gi aktiivse tegetsemisega motiivi ajel (V. Pinn, 1976, lk. 141).

Seega võib lõpetuseks märkida, et psühholoogid on käsitletava probleemiga juba pikka aega tegelnud, selgitanud välja üldkooli õpilaste õpimotivatsiooni põhilised mehhanismid, oleks vaja vaid tööd jätkata, olemasoleval materjalil aga õpetajateni viia ning muuta selle praktikas rakendamine optimaalselt efektiivsemaks. Kuid seoses nüümikute õpetamise ja kasvatamisega tuleb kahjuks

nentida, et nimetatud hälbega laste õpimotivatsiooni probleemid on NSV Liidus praktiliselt täiesti läbi uurimata, kuigi kuulumiskahjustusest tingitud arenguhälbed mõjutavad kindlasti motivatsioonisoonimehhanisme. Õppe-kasvatustöö motiveerituse tasemest ja kvaliteedist aga sõltub väga suurel määral nürmikute arengutaseme ja isiksuse kujundamise efektiivsus, erikooli ees seisvate eesmärkide saavutatavus.

Käesolevaks ajaks on defektoloogiaosakonna üliõpilased alustanud nürmikute õpimotivatsiooni iseärasuste uurimist. L. Lubi (1987, juhend. dots. E. Viitar) diplomitöö eksperimentaalsele materjalile toetubki artikli järgnev osa.

Nimetatud uurimuses osales 53 Tartu 1. Eri-internaatkooli VII-XII klassi nürmikut vanuses 13 kuni 21 aastat. Uurimiseks kasutati osa TÜ pedagoogika kateedris väljatöötatud küsimustikust "Pingist pinki".

Tulemuste analüüsis arvestati motivatsiooni kujunemise vanuselist aspekti ning sellest lähtudes jaotati katseisikud kahte rühma vanuse järgi:

I rühm: VII - X klassi nürmikud (keskmine vanus 15,3 aastat);

II rühm: XI^A, XII^A, XIII^A klassi nürmikud (keskmine vanus 18 aastat).

Järgnevalt antakse I rühma kuulunud väidete väärtushinnangute kokkuvõtlik analüüs. Sisuliselt kajastasid need õpitegevuse, teadmiste omandamise väärtustamist nii enesehinnangu tasemelt - hinnang endale võrdluses teistega (väited "Ei taha teistest halvem olla"; "Tahaksin teiste ees targem välja paista"; "Liiga tark pole ka hea olla, kõige õigem on olla keskmine nii õppimises kui ka hiljem tööl"), staatust määrava faktorina ("Kui oskan õpetajale vastata, mõtlevad teised minust paremini") kui ka hea õpiedukuse prestiižikuse mõistmist ("Kui olen halvasti õppinud, on häbi õpetaja ees"; Oma heade hinnetega valmistan rõõmu vanematele").

Eksperimentaalse materjali põhjal selgub, et ligi pool nürmikutest (I rühm 43,5 % ja II rühm 46,7 %) peavad oluliseks või väga oluliseks seda, et ei oldaks teistest halvem. Praktiliselt 1/5 noorema rühma ja 1/3 vanema rühma õpilastest, ei pea seda väidet õigeks, kuid samas ilmselt küllalt paljude (I rühmas 34,8 % ja II rühmas 23,0 %) jaoks on see probleem veel suhteliselt vähe teadvustatud, nad vastavad "Ei oska öelda". Kuid on huvitav märkida, et järgmisele väitele,

mis on sisuliselt vaid eelmise veidi sügavam, sisuline avamine, vastab enamik nürmikuid (vastavalt 56,5 ja 66,6 %), et nad "ei oska öelda" või tunnistavad väite "*Ma tahaksin kaaslaste ees targem välja paista*" täiesti valeks (vastavalt 34,8 ja 23,3 %). Oma töökogemuste põhjal nürmikute koolis võib käesoleva kirjutise autor väita, et selline suhtumine nimetatud väitesse vastab täiesti nürmikute kooli mentaliteedile, mille järgi oma tarkust ja erilist püüdlikkust hinnatakse sageli kui eputamist ja ülbitsemist teiste ees. Seega soov olla teiste ees tark on pigem taunitav kui head positsiooni loov. Autori sellist seisukohta kinnitab ka väite "*Liiga tark pole hea olla. Kõige õigem on olla keskmine nii õppimises kui ka hiljem tööl*" analüüs, mille puhul 53,3 % vanema rühma nürmikutest vastab, et "*see on täiesti õige*" (noorematest ainult 13 %). Probleemi teadvustatuses ja suhtumise muutumises ilmneb selgesti ka vanuseline dünaamika: vaid 4,4 % I rühma õpilastest ei oska sellele küsimusele vastata, vanematel on juba kõigil oma seisukoht olemas; siiski tahetakse olla ka tark (26,1 % noorematest ja 21,7 % vanematest), tööl esimene (17,4 % noorematest ja 8,3 % vanematest) ning koolis paremate hulgas (4,3 % noorematest, 3,3 % vanematest), kuid kõike seda tahavad mürsikuealised nürmikud veidi rohkem kui noorukid. Selliste tendentside põhjused peituvad ilmselt selles, et nürmikud-noorukid on antud väitega seotud väärtushinnangud paremini teadvustanud, tänu enesehinnangu adekvaatsuse ja enesekriitilisuse taseme tõusule mõistavad nad, et neil on raske kui mitte võimatu olla esimene teiste hulgas, siit ka järeldus: kõige õigem on olla kõiges keskmine.

Hinnangud väitele "*Kui oskan õpetajale vastata, mõtlevad teised minust paremini*" näitavad, et ka mürsiku- ja noorukiealised nürmikud hindavad kõrgelt eakaaslaste head suhtumist ning püüavad saavutada autoriteeti klassikaaslaste kollektiivis. Vaid 9 - 10 % nürmikutest ei pea eeltoodud väidet õigeks, 52,2 % mürsikutest-nürmikutest ei ole veel ilmselt antud probleemi olemust piisavalt hästi teadvustanud ning seetõttu vastavad, et nad "ei oska öelda". Kuid vanuse kasvades, noorukieas, omandavad suhted kaasõpilastega üha suurema tähtsuse: 70 % noorukitest peab seda väidet kas peaaegu või täiesti õigeks. Antud juhul on ilmselt tegemist mitte lihtsalt mõistetud, vaid juba ka toimiva motiiviga, sest käesoleva

artikli autori uurimuse (Э.А. Вийтар, 1983, с. 102-104) põhjal võib öelda, et VII - XII klassi nürmikud tajuvad ja hindavad nii oma ($\rho = 0,96$) kui ka kaasõpilaste ($\rho = 0,87$) õpiedukust äärmiselt adekvaatselt. Ka klassiti ning vanuseastmeti olulisi erinevusi ei täheldatud. Seega võib öelda, et nürmikud omistavad õpitegevusele, oma põhitegevusele, väga suurt tähtsust. Seetõttu tunnevad nad suurt huvi kaasõpilaste edu ja ebaedu vastu.

Kuna omavaheliste suhete seisukohalt on õpilaste väärtusorientatsioon määrav faktor, siis tekib küsimus, kuivõrd õpiedukus mõjutab staatusi.

Uurimuse tulemused näitavad, et seos õpilase õpiedukuse ja tema staatuse vahel kollektiivis on küllaltki tugev: hea õpiedukusega õpilased kuulusid kindlalt keskmisse või kõrgesse staatusgruppi, halva õpiedukusega õpilastel on madal staatus.

Seega võib öelda, et mürsiku- ja eriti noorukieas on üheks juhtivaist õpimotiividest orienteeritud suhetele eakaaslastega, ning kuigi nürmikud teadvustavad selle motiivi olemuse paar aastat hiljem kui kuuljad, ei erine nende arengudünaamika põhitendentsid kuuljate omadest.

Ka õpetajate hinnangutel on nürmikute silmis küllalt suur tähtsus, nii on 65,2 % noorematest ja 63,3 % vanematest õpilastest kas peaaegu või täiesti nõus väitega "*Kui olen halvasti õppinud, on häbi õpetaja ees*". Eelistatumaks vastusevariandiks antud juhul on, et mõne õpetaja ees häbeneetakse omandamatust. Jälgides vanuselist dünaamikat nimetatud vastuse puhul, on selgelt näha, et nooremad tunnevad häbi halva vastuse pärast kõikide õpetajate ees. Aja jooksul muutub suhtumine õpetajatesse järjest valivamaks. Mitte ühegi õpetaja ees pole häbi halva vastuse pärast 13 % mürsikutest ja 10 % noorukitest.

Pedagoog peab meeles pidama, et murdeealistel sõltub suhtumine õppeainesse eelkõige suhtumisest õpetajasse ja saadud hinnetest. See sõltub suurelt jaolt õpetajast, kas õpilane hakkab õppima või logelema (T. Dragunova, 1979, lk. 102). Noorukieas tõuseb huvi eriala vastu ja kiindumus õpetajasse (A. Elango, 1981, lk. 126).

On oluline, et vastavalt laste eale muutuks vanemate ja pedagoogide suhtumine neisse. Pedagoog peaks olema teadlik laste ja vanemate suhetest ning lapsevanemaid oskuslikult juhendama (E.

Kivi, 1972, lk. 66). On alust arvata, et vahekord vanematega on aluseks õpetajaisse suhtumise kujunemisel ja siit edasi suhtumises vanemaisse inimestesse üldse (E. Kivi, 1972, lk. 79). Nürmikute suhtumist oma vanematesse näitavad ka käesolevate motiivide analüüsi tulemused. Kõige mõjuvõimsamaks motiiviks õppimisel nii mürsikute kui noorukite hulgas oli väide, et *"õpin hästi sellepärast, et see vanematele meeldib"* (eitavat vastust ei andnud sellele väitele ükski nürmik).

Siiski on erinevused klassiti. Nii näiteks viimase klassi õpilaste arvates teevad head hinded rõõmu olenevalt õppeainest 55,5 %le vanematest, VII klassis rõõmustab hea hinne ükskõik mis aines 87,5 % vanemaist (L. Lubi, 1987, lk. 62).

Järgnevalt antakse lühiülevaade otseselt õpetöösse suhtumisega seotud motivatsioonide iseärasustest.

Küsimusele *"Kas te täidate peale tunde lahendada antud ülesandeid?"* ja väite *"Teen seda, mis huvitab, küll koolis läbi saan"* põhjal võib otsustada mürsikute ja noorukite kohusetundlikkuse üle suhtumises õppetöösse. Eksperimentaalsete andmete alusel ilmneb, et täiesti ootuspäraselt suhtutakse õppimisse kohusetundlikumalt nooremates klassides: 53,8 % I rühma nürmikutest valmistub alati kõikideks tundideks, kuid vanemates on selliseid õpilasi vaid 12,9 %. Noorukieas muutub suhtumine õppeainetesse ilmselt valivamaks ning seetõttu vastab 61,3 % II rühma nürmikutest, et mõnikord jääb osa aineid ette valmistamata, kuid samas 22,6 % sama rühma õpilastest valmistab mõned ained alati ette. Neid aga, kellel jäävad sageli ained ette valmistamata, on mõlemas rühmas äärmiselt vähe (vastavalt 7,7 % ja 3,2 %).

Seega võib väita, et nürmikumud suhtuvad oma põhitegevusse – õppimisse – küllaltki kohusetundlikult, mida kinnitab ka 52,2 % nooremate ja 60,0 % vanemate õpilaste arvamus, et koolis niisama läbi ei saa, ei saa tegelda ainult sellega, mis huvitab.

Analüüsi tulemusena selgus, et vanuse kasvades kulutatakse järjest vähem aega järgmise päeva ettevalmistamiseks. Kui ligi pooled (42,3 %) mürsikutest kulutavad õppimisele 2 – 3 tundi, siis vanemate klasside õpilaste hulgast kulutab 74,2 % sellele tegevusele ainult 1 – 2 tundi, mitte ükski aga üle kolme tunni. A. Kaasiku (1980, lk. 12) uurimusest selgus, et enamikul üldkooli V – VIII klassi õpilastel kulub tundide ettevalmistamiseks

0,5 - 2 tundi, keskmiselt 3 tundi päevas. U. Kala uurimuse järgi kulutab selles vanuses 68,4 % õpilastest koduseks õppimiseks 1 - 3 tundi.

Kui neid tulemusi võrrelda nürmikute resultaatidega, on näha, et I rühmast valmistab enamik õpilasi (76,9 %) õpitunde ette 1-3 tundi. Analoo-gilised tulemused ilmnesid ka A. Kaasiku töös, järelikult nimetatud vanuses ei erine nürmikud oma kuuljatest eakaaslastest.

A. Tiki (1971, lk. 42) uuringud vanemates klassides näitavad aga, et VIII klassi õpilased kulutavad tundide ettevalmistamiseks 1,8 tundi, IX kl. - 2,3 tundi, X kl. - 2 tundi, XI kl. - 2,2 tundi.

Sama ei saa öelda nürmikute (II rühm) kohta. Kuid antud juhul tuleb arvestada seda, et nürmi-kud läbivad 12 klassiga üldkooli 8 klassi prog-rammi, mille tõttu tundideks valmistumine võtab enamikult (74,2 %) õpilastelt vaid 1 - 2 tundi (L. Lubi, 1987, lk. 55).

Suur osa nürmikutest (I rühm - 60,8 % ja II rühm - 44,2 %) on peaaegu või täiesti kindlad selles, et *"iga aine on huvitav, kui sellesse sü-veneda"*, vaid 4,3 % mürsikutest ja 6,7 % nooruki-test eitavad selle väite õigsust. Teiselt poolt aga 39,2 % noorematest ja 33,3 % vanematest nür-mikutest ei arva sugugi, et *"kõik see, mida koo-lis õpitakse, võib elus või edaspidises töös va-jalik olla"*.

Seega võib lõpetuseks kokkuvõtlikult öelda, et mürsiku- ja noorukiealiste nürmikute õpimoti-vatsiooni kujunemisel ilmnevad põhiliselt samad arengutendentsid, mis nende kuuljatel eakaaslas-telgi, kuid samas tuleb välja tuua ka mõningad iseärasused: põhiline neist on see, et nürmikute areng on veidi aeglasem. Nürmikute-noorukite mo-tiveeringud on sageli kuuljate mürsikute tasemel. Praktiliselt kõigi uuritud väidete puhul on ca 40 % nürmikute seisukohad ebakindlad, nad vasta-vad *"Ei tea"* või *"Ei oska öelda"*. Sellised vas-tused on iseloomulikud õpihuvi, s.o. tunnetushuvi madalama astme puhul, mis viitab sellele, et te-gelikku õpimotiivi ei ole õpilased veel tead-vustanud ning järelikult ei stimuleeri see ka aktiivsele õpitegevusele, soovile iseseisvalt teadmisi omandada.

Kuna nürmikute õpimotivatsiooni probleeme on seni väga vähe uuritud, siis on soovitatav, et õpetajad ei jääks ootama, millal töötatakse välja teaduslikult põhjendatud soovitusel motivatsiooni

kujundamiseks, vaid püüaksid ise, toetudes oma pedagoogilistele kogemustele ja olemasolevatele teoreetilistele seisukohtadele üldkooli õpilaste kohta, leida teid õpimotivatsiooni teadlikuks kujundamiseks.

Lähtealusena võiks soovitada järgmist.

1. Kujundada õpimotivatsiooni süsteem, lähtudes P. Galperini vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast, teoreetilise alusega on võimalik toetuda V. Morguni (B.Ф. Моргуи, 1976, c. 54 - 68) artikli materjalidele.

2. Kuna motivatsioon on praktiliselt alati seotud kõlbeliste mõistete olemasoluga, mille kujunemine on aga nürmikutel raskendatud ning hilineb, siis on otstarbekas võtta vaatluse alla ka motivatsiooni see aspekt (lähtepunktiks G. Abramova (Г.С. Абрамова, 1985, c. 38-45) seisukohad).

3. Õpimotivatsiooni kujundamise lõppeesmärgina tuleks näha õpitunnetushuvi tekkimist. Lähtudes nimetatud eesmärgist, tuleks igas aines, igal õpetamise etapil mitte lihtsalt anda õpilastele teadmisi, vaid näidata neile ka neid teid, mis võimaldavad iseseisvalt uusi teadmisi juurde hankida, mis viibki lõppkokkuvõttes tunnetushuvi tekkimisele. Näiteks matemaatika tekstülesannete lahendamise üldist oskust ei saavutata ka kümnete antud tüüpi ülesannete lahendamisega, kui sellele ei järgne tüübi tunnuste sügavat ja sisukat analüüsi. Hoopis efektiivsemaid tulemusi aga (ning seda tunduvalt väiksema ülesannete arvu juures) annab lähtumine õpetatava oskuse olemusest. Käesoleva probleemiga seoses võib soovitada õpetajatel lugeda A., Markova (A.K. Маркова, 1978, c. 136- 142) artiklit ja L. Fridmanni raamatut "Matemaatika õpetamise pedagoogilis-psühholoogilisi probleeme". Tallinn: Valgus, 1987.

4. Häid võimalusi motivatsiooni kujundamiseks annab ka kiituste-laituste teadlik ja sihi-kindel kasutamine. Kiitus-laitus peaks sisaldama mitte ainult positiivset või negatiivset hinnangut, vaid ka tehtu sisulist analüüsi, millele järgneb uue eesmärgi püstitamine. Ka negatiivse hinnangu korral peab õpilastel jääma selgelt tajutav lootus, et ta suudab viga parandada. Tal tuleb aidata leida tee, mis viib positiivsele lahendusele. Ülesande edukale täitmisele aga peaks järgnema kiitus, mis ühtlasi näitab ka seda, et veel on kasvuruumi, ning andma juhiseid edu suurendamiseks.

KIRJANDUS

- Dragunova, T. Murdeealise psühholoogilised ise-
 ärasused // Ealine ja pedagoogiline psühho-
 loogia / Toimet. A. Petrovski. - Tallinn:
 Valgus, 1979. - Lk. 77-107.
- Elango, A. Lapseea arengu seaduspärasused //
 Psühholoogia ja pedagoogika alused / Toimet.
 L. Tamm jt. - Tallinn: Valgus, 1981. - Lk.
 99-127.
- Kaasik, A. Tõrva 8-klassilise Kooli keskastme
 õpilaste eluviis // Õpilase isiksuse arengu
 teguritest / Koost. H. Liimets. - Tallinn:
 ENSV Haridusministeerium, 1980. - Lk. 11-32.
- Kivi, E. Murdeealiste laste suhted vanematega //
 Nõukogude pedagoogika ja kool / Toimet. E.
 Koemets jt. - Tartu: VÕT-i rotaprint, 1972.
 - Lk. 66-82.
- Krutetski, V. Kooliõpilase õppe- ja kasvatuspsüh-
 holoogia. - Tallinn: Valgus, 1979. - 260 lk.
- Lubi, L. 7.-12. klassi nürmikute hoiakutest ja
 huvidest: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 105
 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pinn, V. Õppe- ja kasvatustöö motiveeritusest //
 Pedagoogikateaduselt koolipraktikale: Didak-
 tika ja psühholoogia / Koost. E. Noor. -
 Tallinn, 1976. - Lk. 141-144.
- Tiki, A. Õrpeedukuse teede otsinguil // Mõningaid
 koolijõudluse probleeme / Koost. J. Nurmik.
 Tallinn: PTUI, 1971. - Lk. 25-44.
- Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учеб-
 ной деятельности подростков // Вопросы пси-
 хологии. - 1985. - № 6. - С. 38-45.
- Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование
 личности. - М., 1976.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском
 возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
- Вийтар Э.А. Особенности личностных оценок у сла-
 бослышащих школьников: Дис. ... канд.
 психол. наук. - М., 1983. - 159 с.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.:
 Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.,
 1972.
- Мальковская Т.Н. Позиция личности школьника в
 учебном процессе // Сов. педагогика. - 1970.
 - № 1. - С. 41-46.
- Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности
 школьников // Вопросы психологии. - 1978. -
 № 3. - С. 136-142.

- Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983. - 94 с.
- Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984. - 142 с.
- Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. - 1976. - № 6. - С. 54-68.
- Сайко В.Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 67-74.
- Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М., 1980. - 287 с.
- Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ VII-XII КЛАССОВ

Э. Вийтар

Р е з ю м е

Возрастные особенности и этапы формирования мотивации учебной деятельности учащихся общеобразовательных школ относительно хорошо изучены: исследованы механизмы различных аспектов мотивации и разработаны рекомендации к повышению эффективности учения. Однако особенности мотивации учебной деятельности слабослышащих школьников в СССР практически совершенно не изучены.

В проведенном нами исследовании участвовало 53 слабослышащих школьника VII-XII классов Тартуской I-ой спец. школы-интерната. В результате анализа результатов было выявлено следующее:

- позиция в системе личных взаимоотношений одноклассников имеет существенную мотивационную значимость;

- мотивирующе действуют внешние и соревновательные стимулы, даже в юношеском возрасте мало сформированы учебно-познавательные интересы;

- основные тенденции возрастной динамики развития мотивации у слабослышащих школьников те же, что и у их слышащих сверстников, однако все это происходит несколько медленнее и с 2-3-летним запозданием.

II. KÕNEARENDUS JA KEELEÕPETUS РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ФОРМАМ ГЛАГОЛА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлс

1. Глагольное слово и его семантика

Глагол отличается от других частей речи прежде всего по своей функции в предложении (Бенвенист Э., 1974; Гумбольдт В., 1984 и др.). Только одному ему (глаголу) "придан акт синтетического полагания в качестве грамматической функции" (Гумбольдт В., 1984, с. 199). Именно в этом, а не в наличии различных форм и категорий, автор видит сущность глагола. Вывод подтверждается тем, что системы форм глагола в разных языках существенно отличаются друг от друга (Семереньи О., 1980). Глагол считается необходимым элементом построения любого утвердительного высказывания, выполняет функцию связи в организации элементов высказывания (план грамматической связанности) и функцию утверждения существования (план утверждения реальности). Указанные функции не зависят от формы глагола (Бенвенист Э., 1974, с. 170). Уже эти предварительные замечания позволяют заключить, что в методическом плане глагол необходимо изучать на синтаксической основе, то есть в контексте предложения.

В чем же выражается синтаксическая роль глагола? Многими исследованиями доказано, что подбор слов и словоформ в простое предложение зависит от лексического значения глагола (Виноградов В.В., 1972; Рятсеп Х., 1978 и др.). Сложность заключается в том, что глагольное слово, как правило, является многозначным. По данным Х. Рятсепа, на эстонском языке один и тот же полисемантический глагол (а их большинство) может быть основой разных моделей предложения ("быть" (olema) - более ста моделей; "брать" (võtma) - около 40 и т.д.). Одновременно глаголы с близкими значениями часто имеют одинаковые модели. Следовательно,

словарная работа с глаголами должна быть связана с усвоением моделей простого предложения, и, наоборот, практическое усвоение этих моделей предполагает одновременно усвоение значений глаголов (более подробно см.: Карлеп К., Восман И., 1985).

Итак, модель предложения зависит прежде всего от лексического значения глагольного слова. В то же время известно, что в индоевропейских, угро-финских и во многих других языках глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией языка (Виноградов В.В., 1972; Головин Б.Н., 1973; Семереньи О., 1980 и др.).

Глагол на эстонском языке имеет категории лица, числа, наклонения (изъявительное, сослагательное, повелительное, косвенное), времени (настоящее, простое прошедшее, полное прошедшее, давнопрошедшее), два инфинитива (1 инфинитив имеет также падежные формы), личные и безличные формы. При этом отрицательные формы, как правило, по лицам и числам не изменяются. Кроме того, имеются формы причастий и деепричастия. В то же время на эстонском языке отсутствуют такие сложные категории глагола, как вид и залог, нет родовых отличий. Соответствующие значения передаются в речи лексически и при помощи падежных форм. Общеизвестным является факт, что любая грамматическая форма имеет и свое значение. Возникает вопрос, какую роль имеют в языке и речи глагольные формы, есть ли различие по сравнению с другими частями речи.

В результате семантических исследований сделан вывод о том, что значение глагольной формы чаще всего относится ко всему предложению или даже к тексту (к части текста) в целом (Мурыгина З.М., 1970; Комарек М., Корженский Я., 1978; Чейф У.Л., 1975 и др.). У.Л. Чейф (1975, с. 116) пишет, что "любая единица вроде прошедшее, которая семантически добавляется к глаголу, одновременно добавляется ко всему предложению, построенному вокруг этого глагола, подобно тому как все, что происходит с Солнцем, влияет на всю Солнечную систему". М. Комарек и Я. Корженский (1978) также считают, что категории лица, времени и общей модальности входят функционально-семантически в структуру высказывания (последняя представляет собой текстовой компонент). Авторы пишут, что семантика категории лица является релевантной в семантической структуре высказывания, число - в семантике синтаксического компонента, время рассматривается как элемент семантической структуры

компонента текста, а накопления относятся к семантической структуре текста целиком. По мнению автора, только пассив и актив имеют одни морфологические значения (1978, с. 61-62).

Многие авторы связывают изложенный подход с понятием предикативности (В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, Э.М. Мурыгина и др.). Считается, что на русском языке предикативность выражается в категориях модальности, времени и числа. Главным грамматическим средством предикативной модальности является категория наклонения, которая позволяет устанавливать реальность выражаемого действия или процесса (Золотова Г.А., 1973).

Итак, в синтаксисе находят свое выражение как лексическое значение глагольного слова (определяет модель предложения), так и значения грамматических категорий (и соответствующих форм) глагола (определяют предикативное значение предложения) (Будагов Р.А., 1976). Соответственно нужно определить и два аспекта семантического анализа при изучении глагола в целях развития речи (как для восприятия, так и в целях порождения предложений). Лексическое значение приобретает основное значение при формировании представлений о моделях предложений и при работе с падежными формами, а грамматическое значение – при изучении форм глагола. Так как грамматические значения форм глагола являются одновременно также признаками предложения как части текста, то необходимо учитывать и следующее положение В.А. Звегинцева: "... главные основные признаки предложения надо искать не внутри предложения, не в его внутренних структурных и формальных качествах, а вне – на уровне дискурса" (1976, с. 172). В данной статье будет в методическом плане рассмотрен именно второй аспект вопроса – изучение глагольных форм и их значения.

2. Обзор методических положений обучения глагольным формам

2.1. В теоретических работах по методике начального обучения родному языку поставлен вопрос об обучении детей пониманию лексических и грамматических значений родного языка. Требуется учить детей использовать в своей речи грамматические формы с разным значением (Федоренко Л.П., 1977), что предполагает усвоение единства семантической и грамматической сторон слова, осознание совокуп-

ности признаков грамматического понятия, включая семантические, морфологические и синтаксические. Обязательным считается сравнение слов по смыслу и по составу, выяснение функции каждой морфемы (Рамзаева Т.Г., 1977, 1979).

Как эти теоретические положения реализуются при изучении глагола? Основными задачами работы в младших классах являются: сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработать навык правописания личных окончаний (Рамзаева Т.Г., 1979, с. 277).

В III классе учащиеся должны владеть следующими умениями: распознать глагол, его время, лицо и число, перейти от временной формы к начальной; определить спряжение глагола, знать окончания (Рамзаева Т.Г., 1979, с. 382). Среди приемов работы выделяется постановка морфологических вопросов, изменение форм глагола, определение форм (грамматический разбор), упражнения на правописание. Примерно такие же рекомендации имеются в работах Н.С. Рождественского и В.А. Кустаревой (1965). К сожалению, требования к семантическому анализу не поставлены. Поэтому уместно напомнить критику А.К. Марковой (1974, с. 43), что в школьной программе по языку сопоставление формы и значения реализуется весьма непоследовательно. Еще менее явно в школьной программе представлено отношение "структура-функция".

Анализ методических советов позволяет делать вывод о том, что изучение глагола в младших классах имело в течение многих лет в основном формально-грамматическое и орфографическое направление. Семантике глагольных форм придавалось второстепенное значение.

Указанные положения методики являлись причиной дальнейших поисков оптимизации обучения (Жуйков С.Ф., 1979; Айдарова Л.И., 1978 и др.). Л.И. Айдаровой разработаны экспериментальные программы и методика обучения русскому языку в начальных классах, где за ключевое понятие взяты сообщение и отношение форма-значение. Изменяя слово, сравнивая значение словоформ по значению и по морфемам, младшие школьники приобретают знания о составе слова и о значении морфемы (сказанное относится и к глаголу). Одновременно формируются соответствующие действия формального и семантического анализа. При этом особое значение придается разным видам моделирования. Используются модели

предмета (формальные и семантические модели словоформ), модели действия (например, анализа) и модели ситуации (Айдарова Л.И., 1978, с. 54-55). Для осознания, например личных форм (1-3 лицо) глагола организовывались ситуации общения. Затем знаками-символами отмечались окончания и слова, сообщавшие, какую роль участника ситуации общения (говорящего, слушающего или "спутника-свидетеля") передает каждая из указанных единиц (Протопопов В.Н., 1974).

С.Ф. Жуйков (1979, с. 47) также считает, что "собственно грамматическое изучение слова начинается тогда, когда раскрывается соотношение грамматических знаний с соответствующими материальными частицами". С этой целью автор предлагает учить детей таким приемам работы, как сравнение, замена одного слова (формы) другим, преобразование языковых единиц, постановка вопросов и др.

Итак, в начальном обучении грамматике (в том числе и глаголу) пока преобладает формально-грамматический подход. Однако имеется тенденция увеличения роли семантического анализа и в связи с этим обучения соответствующим приемам работы.

2.2. В методике обучения родному языку в IV-VIII классах отмечается "оживление интереса к грамматическим значениям" (Тростенцова Л.А., 1978, с. 122). По этому поводу М.П. Баранов (1986, с. 5) пишет, что в целях неформального изучения основ науки о языке необходимо раскрывать функции и значение языкового явления. Приемы семантического анализа форм глагола предложены в работах В.П. Озерской (1978, 1985) и др. Для понимания времени глагола важным считается определение точки отсчета: для абсолютного времени — это момент речи, для относительного времени — отношение ко времени основного глагола (например, при изучении причастий) (Озерская В.П., 1978, с. 76). При объяснении временных отношений используется прием "линия времени", т.е. графические обозначения времени говорения и действия.

Изучая лицо глагола, учащимся необходимо выяснить, что глаголы 1-го и 2-го лица обозначают действие говорящего (1 л.) или собеседника (2 л.), к которому обращаются. Глаголы 3-го лица обозначают действия разных предметов и лиц, в беседе не участвующих (Озерская В.П., 1978, с. 85). Нет сомнения, что понимание значения форм лица необходимо для анализа высказываний (прежде всего диалогов).

Интересны также методические советы по изу-

чению наклонений (Озерская В.П., 1985, с. 88). Предлагается, например, выделить предложения, в которых сообщается о том, что происходило, происходит или будет происходить на самом деле, и предложения, сообщающие о возможных или желательных действиях (процессах). Такой вид анализа нужен для понимания грамматического значения предложений и для анализа текстов.

На основе приведенных данных можно заключить, что в средних классах средней школы отношения "форма-значение" анализируется более последовательно, чем в младших классах.

2.3. При обучении русскому языку как иностранному (второму) учитывается две основные функции глагола в предложении – лексическое значение глагола как основа модели предложения и грамматическое значение форм глагола (Иевлева З.Н., 1977; Рожкова Г.И., 1977 и др.). Первая функция глагола предполагает выделение лексико-семантических групп глагольных слов и построение на этой основе моделей словосочетаний и предложений. Глагольные формы изучаются, как правило, с опорой на контекст и ситуацию (картинку) (см., например: Пехливанова К.И., Лебедева М.Н., 1984). В целях усвоения форм глагола слова группируются по способу словоизменения. Среди упражнений преобладают конструктивные и конструктивно-синтетические задания в минимальном контексте.

Есть основание предполагать, что указанные подходы целесообразны и при изучении глагола в спецшколах.

2.4. При обучении глагольным формам аномальных детей (умственно отсталых, детей с нарушениями слуха, речи) необходимо учитывать, что все указанные группы детей недостаточно владеют как глагольными словами (лексемами), так и формами глагола. При этом недоразвитие обнаруживается в экспрессивной и импрессивной речи (В.Г. Петрова, Л.Ф. Спирова, Ж.И. Шиф и др.).

Глагольную лексику аномальных детей характеризует ограниченность, замены слов по значению или по составу. По данным В.Г. Петровой (1977, с. 21-26), количество активных глагольных слов у учащихся 1 класса вспомогательной школы более чем в три раза ниже, чем у нормальных сверстников. Автор отмечает, что особенно большую сложность представляет усвоение и использование приставочных глаголов. Пользование приставками активизируется только с IV класса. Однако даже семиклассники, по данным М.С. Соловьевой, не используют

примерно 1/3 из продуктивных приставок (цит. по Петровой В.Г., 1977, с. 26). В то же время Э.В. Якубовская пишет, что 73% из общего количества глаголов в 1 классе были приставочными. Однако префиксы употребляются не во всех значениях. Почти отсутствуют глаголы, передающие проявление и изменение какого-нибудь признака (1984, с. 24).

Согласно данным литературы (Гнездилов М.Ф., 1962, 1965; Шиф Ж.И., 1977 и др.), учащиеся вспомогательной школы испытывают большие трудности также при выполнении грамматических заданий с глаголами: учащиеся не учитывают одновременно смысловые и грамматические признаки словоформ (катаются — прошедшее время, так как зима прошла), выполняют задания без анализа образца, не обращают внимания на все операции, предлагаемые инструкцией (например, образуя личную форму, ученики не учитывают время глагола и т.д.). Внимания заслуживают наблюдения Ж.И. Шиф (1977), что актуальный уровень выполнения грамматических заданий (образование форм глагола в контексте) за три года обучения (V-VIII классы) не улучшился ни у одного ученика. В среднем задания выполнялись правильно только 33-37%. Успехи проявились, однако, в том, что учащиеся VIII класса значительно лучше воспринимали помощь. Наибольшего успеха в этом отношении достигли "средние" по успеваемости учащиеся. Самым эффективным видом помощи оказались наводящие вопросы, которые направляли внимание учащихся на осознание выражаемых (например, временных) отношений, а также интонирование голосом слова-образца. Анализ инструкции и образца без учета семантики словоформ оказался малоэффективным (Шиф Ж.И., 1977, с. 41). Характерно, что учащиеся хотя и пользовались при оказании помощи грамматической терминологией, но часто все же делали ошибки. Данное наблюдение еще раз показывает, что формально-грамматический подход является во вспомогательной школе недостаточно эффективным.

Обучение глаголу, как и другим грамматическим темам (Барская М.Н. 1980; Гнездилов М.Ф., 1962, 1965 и др.), во вспомогательной школе делится на два этапа: дограмматические упражнения или практическая грамматика в I-IV классах и элементарный систематический курс в старших классах. Целью дограмматических упражнений является практическое усвоение глагольных форм лица, времени и числа, а также формирование умения ставить морфологические вопросы. Глагольные формы изучаются в

предложениях, которые сперва составляются по практическим действиям, затем по картинкам и по вопросам, в контексте.

Интересные методические советы по курсу практической грамматики встречаются у К.Г. Коровина (1976). Например, по степени конкретности-абстрактности предлагается следующая последовательность временных форм: настоящее, прошедшее, будущее. При этом сперва изучаются глаголы несовершенного вида, сопоставление временных значений опирается на наречия времени (сегодня, сейчас, раньше, вчера и т.д.). Широко используется материал описания режима дня и календаря погоды. Внимания заслуживает также рекомендация привлечь к этой работе другие грамматические и лексические средства (с утра до вечера, после уроков и т.). Подчеркивается необходимость различать абсолютное время и глагольное время. Последнее предполагает считать точкой отсчета время речи.

С опорой на семантику в школе слабослышащих изучают и личные формы и число глагола (Коровин К.Г., 1976, с. 110-113). Школьнику необходимо осознать, кого считать говорящим, слушающим (к кому обращена речь) или что(кто) является предметом речи. Большую помощь при этом оказывает сопоставление личных местоимений участниками и предметами ситуации общения. Большое значение имеет применение формы глагола при обучении диалогу (Данилкина Г.И., 1979). Необходимыми являются в этом случае также побудительные и отрицательные формы, т.е. усвоение вариантов какой-то модели предложения (Кто рисует? Кто рисовал? Малле, рисуй! Малле, не рисуй! Малле рисует или не рисует?).

В старших классах формируется понятие глагола как части речи, происходит изучение времен глагола, неопределенной и повелительной форм, изменения слов по лицам и числам (ознакомление со спряжением). При этом требования к теоретическим знаниям и практическим навыкам (Барская Н.М., 1980) по существу не отличаются от таковых в массовой школе (отличается, конечно, объем и глубина требований). В основном встречаются следующие задания: находить в тексте, правильно писать, спрягать, ставить вопросы, указывать по окончанию или по вопросам... . Отсутствуют упражнения на изучение грамматического значения. Нет сомнений, что в таком случае учителя предпочитают орфографические и формально-аналитические упражнения, а семантический анализ и конструктивные

упражнения могут остаться на втором плане. Кроме того, в текстах встречаются и такие грамматические категории глагола, которые на уроках языка изучению не подлежат. Возникает вопрос: кому и когда учить детей их пониманию?

Несколько в ином плане изучаются только приставочные глаголы, так как целью работы является обучение пониманию значения наиболее употребительных приставок (Гнездилов М.Ф., 1965, с. 190)

Итак, методика изучения глагола во вспомогательной школе имеет "академический" характер. Указания на семантический анализ непоследовательны, среди заданий преобладают формально-аналитические и орфографические упражнения.

3. Экспериментальные данные об использовании глагола учащимися эстонских вспомогательных школ

Вопросы использования лексики и форм глагола учащимися вспомогательной школы были предметом исследования нескольких дипломных работ студентов-дефектологов.

В работе У. Куллам (Kullam, U., 1976) изучалось использование глаголов учащимися II (30 учащихся) и V (20 учащихся) классов вспомогательной школы. Все ученики выполняли 5 заданий: составление рассказа по серии картинок, по сюжетным картинкам ("У врача" и "Зима"), пересказ текста, составление рассказа по теме "Поход в лес".

Результаты исследования (табл. 1) показали, что глаголы в рассказах учащихся составляли 27-30% всех слов. Эти данные близки к результатам 6-7-летних нормальных детей (по неопубликованным данным Э. Сепп глаголы составляют 30,9 - 32,6 % слов текста). Другое дело, что относительное количество глаголов в тексте к V классу не меняется. Объясняется это тем, что предложения и в V классе остаются мало распространенными. Отметим, что в художественной прозе в эстонском языке глаголы составляют в авторском тексте 22,5% (Тулдава Ю., 1987, с. 127).

Интерес представляет также частотность использования глаголов. Большинство их встречалось в рассказах только у отдельных учащихся класса (от одного до пяти), в то же время имеются глаголы, которые используются большинством учащихся и даже несколько раз (табл. 2). Более 20 раз применялись в зависимости от задания 8 глаголов, среди них "быть" во всех случаях. Далее, довольно

часто встречаются такие слова, как "приходить", "уходить", "делать", "положить". Все эти слова являются частотными и в авторских текстах художественной прозы (Tuldava, J., 1978). В целом можно заключить, что во II-V классах довольно активно используется ограниченное количество глаголов.

Распространенность слова "быть" в речи умственно отсталых школьников отмечалась и в работе А. Контор (1974). Анализ сочинений учащихся V-VIII классов показал, что сказуемые были выражены указанным глаголом в 40% случаев.

В работе Т. Мяхар (1977) исследовались понимание и употребление вспомогательных наречий с глаголами. Напоминаем, что применение указанных слов можно сравнивать с составлением приставочных глаголов в русском языке. В эксперименте участвовали по 15 учащихся из II, IV и VI классов вспомогательной школы и 10 учащихся 1 класса массовой школы. Задания были следующими: подбор картинки к предложению; заполнение пропусков слов (для выбора к каждому предложению было дано 3 вспомогательных наречия).

Изучение понимания значения вспомогательных наречий (подбор картинок) показало, что учащиеся выполняли задание довольно успешно: II класс - 79,7%, IV класс - 89,0%, VI класс - 95,5%, учащиеся 1 класса массовой школы - 92%. Если во II классе ошибки допускались всеми школьниками, то в VI ошибались только отдельные ученики.

При заполнении пропусков в 28 предложениях можно было каждый раз использовать (подбирать) только одно вспомогательное наречие. Выяснилось (таблица 3), что результаты учащихся только в VI классе приближаются к уровню первоклассников массовой школы. Во II классе почти каждый второй ответ оказался неправильными или неточными. В последнем случае учащиеся вместе с правильным словом подбирали и другие. В IV классе количество неправильных ответов резко уменьшается, но возрастает число неточных ответов. Последнее позволяет заключить, что именно средние классы являются наиболее подходящими для включения данной темы в программы.

В 12 предложениях можно было использовать 2 или 3 разных вспомогательных наречий. Правильно выполнено было задание в 1 классе массовой школы - 74,8%, во II классе вспомогательной школы 57,6%, в IV - 77,1% и в VI - 75,2%. Неправильных выборов встречалось довольно мало: в 1 классе - 1,2%, во вспомогательной школе - 3-9%. Зато мно-

Таблица 1

Использование глагола учащимися II-V классов (в абсол. числах)

№ за- дания	Всего гла- голов		Количество различных лексем											
			Более 20 раз		11-20 раз		6-10 раз		2-5 раз		1 раз		Всего	
	II	V	II	V	II	V	II	V	II	V	II	V	II	V
1	371	261	5	2	9	5	5	10	7	9	10	8	36	34
2	218	167	2	3	6	2	3	3	7	12	21	14	39	34
3	263	151	3	1	2	2	3	4	15	9	25	18	48	34
4	324	449	4	5	6	6	5	10	11	14	8	14	34	49
5	337	227	3	3	4	2	5	5	25	23	37	21	74	52

Таблица 2

Использование некоторых частотных лексем (в абсол. числах)

Глаголы	Но м е р а з а д а н и й										Всего
	1		2		3		4		5		
	II	V	II	V	II	V	II	V	II	V	
olema (быть)	59	42	40	30	95	45	37	65	52	42	507
tulema (приходить)	26	9	13	11	23	13	3	16	29	7	155
minema (уходить)	8	11	20	22	10	7	24	44	56	34	236
tegeма (делать)	-	-	29	24	-	2	77	66	14	7	219

гие слова для подбора оказались неиспользованными: в 1 классе - 25,2%, во вспомогательной школе - 24,8-42,4% из возможных слов.

В заключение надо отметить, что использование вспомогательных наречий умственно отсталыми школьниками является ограниченным и неточным. Только в VI классе учащиеся достигают уровня первоклассников массовой школы.

Таблица 3

Заполнение пропусков слова со вспомогательными наречиями (возможен 1 выбор)

Класс	Подбор слов			
	Правильно ко-во	Правильно %	Правильное слово вместе с неправиль- ным	Неправильно
1 м.	241	86	24	15
II всп.	233	56	67	120
IV всп.	277	66	109	34
VI всп.	349	83	48	23

Примерно на таком же уровне находится образование глаголов из существительных (Idla, S., 1985). Учащиеся VII-VIII классов образовали из данных слов при помощи суффикса *-tama* и употребляли в контексте около 70% глаголов из возможных.

Целью работы М. Кальювез (Kaljuvee, V., 1973) было выяснить, как учащиеся 1 класса вспомогательной школы владеют формами глагола. В исследовании участвовало 40 учащихся. С опорой на контекст требовалось применить в 15 формах 7 глаголов: *joota* (пить), *rohima* (полоть), *taguma* (стучать), *saagima* (пилить), *niitma* (косить), *kargama* (скакать), *õmblema* (шить). Изменение форм пяти глаголов из них требует чередования основ (*õmblema* - *õmmelda*, *saagima* - *saen*, *taguma* - *taon*, *niitma* - *niidan*, *kargama* - *karata*).

Экспериментатор называл предложения, которые необходимо было дополнить, и глагол в начальной форме. Если учащийся не выполнил задания, ему оказывали помощь: 1) вопрос с вопросительным словом в нужной форме; 2) вопрос совместно с картин-

кой действия; 3) предлагали образец - предложение с аналогичной формой глагола.

Ответ считался правильным, если учащийся использовал предлагаемую форму. При этом за ошибку не считали неправильный вариант основы. Самостоятельно было дано 2361 правильный ответ (табл. 4). Выделялась группа форм, которыми учащиеся владеют относительно хорошо (более двухсот правильных ответов из 280 возможных). Ими являются формы инфинитивов и большинство личных форм: личные формы настоящего и прошедшего времени изъявительного наклонения, а также отрицательная форма настоящего времени того же наклонения, второе лицо повелительного наклонения единственного числа. Можно заключить, что работа с уточнением и активизацией этих форм для первоклассников полезна.

Вторую группу составляют формы, которые использовались более 100 раз: настоящее время составительного наклонения, инессив инфинитива, безличная форма прошедшего времени. Очень низкими были результаты использования следующих форм: давнопрошедшее время изъявительного наклонения, формы причастий и деепричастия, безличная форма настоящего времени. Можно предположить, что учащиеся сталкивались при выполнении этих заданий с несколькими трудностями: 1) предложение является для обязательного применения многих категорий глагола недостаточным контекстом (возможны параллельные формы); 2) опыт использования малочастотных форм глагола у первоклассников слишком ограничен; 3) семантика (грамматическое значение) некоторых форм глагола (давнопрошедшее время, причастие и др.) может оказаться неувоенной.

В отношении этих форм необходимо решить, какие из них в школе будут изучаться только пассивно (на уровне понимания), какие требуют активации или, наоборот, могут остаться вне программы. Критерием при включении форм глагола в программы может быть частотность форм в текстах. Время прохождения темы зависит также от практической усвоенности формы. В этом отношении интерес представляет использование помощи учащимися.

В результате помощи количество правильных ответов возросло более чем на 20 %. По эффективности почти равными оказались вопросы и образцы выполнения заданий, картинки помогали детям только в 2,5 %. Учащиеся использовали помощь лучше всего при составлении причастий и безличных форм глагола. Однако при образовании двух форм (давно-

Таблица 4

Использование форм глагола в предложении

№	Форма глагола	Правильное выполнение задания				Всего
		Самосто- ятельно	После I по- мощи	После II по- мощи	После III по- мощи	
1.	3-е л. наст. вр. изъяв. накл.	267	8	1	3	279
2.	3-е л. прост. прош. вр. изъяв. н.	218	29	5	20	272
3.	Давно прош. вр. изъяв. накл.	39	12	1	9	61
4.	Отриц. форма наст. вр. изъяв. н.	260	9	4	3	276
5.	2-е л. повел. накл. ед. числа	227	15	7	22	271
6.	2-е л. повел. накл. мн. числа	203	19	17	17	246
7.	Наст. вр. сослаг. наклон.	122	29	3	19	173
8.	<i>da</i> -инфинитив	267	4	1	4	276
9.	<i>ma</i> -инфинитив	276	2	-	2	280
10.	<i>mas</i> -форма (инессив инфинитива)	180	29	7	18	234
11.	Причаст. прошедш. вр. акт. зал.	48	76	21	60	205
12.	Причаст. прош. вр. пассивн. зал.	69	42	14	70	195
13.	<i>des</i> -форма (деепричастие)	32	5	4	51	92
14.	Безлич. форма наст. вр.	17	86	14	56	173
15.	Безлич. форма прошедш. вр.	136	42	8	42	228
В с е г о		2361	407	107	396	3271
%		56,2	9,7	2,5	9,4	77,9

прошедшее время, деепричастие) количество правильных ответов осталось меньше ста. Причиной является, вероятно, сложность временных оттенков указанных форм.

61 раз ответ был не получен и после оказания помощи. Выделялись формы давнопрошедшего времени и деепричастия, в меньшей мере – безличные формы. Более чем 850 раз встречались замены ожидаемых форм другими. Характерно, что указанное количество отклонений встречалось после оказания всех трех видов помощи. Следовательно, для многих первоклассников образцы заданий и вопросы являются недостаточными ориентирами. В основном не были образованы следующие формы: давнопрошедшее время, сослагательное наклонение, причастия и деепричастия, безличные формы. Сравним эти данные с частотностью некоторых глагольных форм в художественной прозе (Tuldava, J., 1978): 1) временные формы: настоящее время – 42,6%, простое прошедшее – 48,9, полное прошедшее – 4,5%, давнопрошедшее – 4,0%; 2) наклонения: изъявительное – 91,5%, сослагательное – 6,3%, косвенное – 0,6%, повелительное – 1,6%; 3) личные формы – 96,5%, безличные – 3,5% (из последних 47% настоящего времени). Добавим, что деепричастие встречается примерно в 6 раз реже, чем *da*-инфинитив. Следовательно, выполнение заданий учащимися и частотность форм находится в заметной корреляции.

Особую группу ошибок составлял неправильный подбор варианта основы (5 глаголов из 7 с чередованием звуков в основе). Если учитывать только использование грамматических морфем (окончаний и суффиксов), то правильных ответов было 2328 из 3000. Однако при этом 576 раз (25%) была подобрана неправильная основа. Самой трудной оказалась повелительная форма 2-го лица множественного числа – 98 ошибок (основы единственного и множественного числа повелительного наклонения при чередовании всегда отличаются). Однако ошибки встречались даже в формах настоящего и прошедшего времени изъявительного наклонения. Следовательно, работа с основами глаголов в целях предупреждения и преодоления морфонологического аграмматизма является в младших классах довольно серьезной проблемой.

Овладение глагольными формами изучалось также в V-VI классах вспомогательной школы (Virginsky, A., 1973; Pahlk, M., 1987). В первой работе прежде всего исследовали постановку вопросов к глагольным формам. Результаты были следующими.

Учащиеся V класса нашли в тексте 255 (77%) из 330 глаголов, к найденным глаголам было правильно поставлено 176 вопросов (69%). Учащиеся VI класса нашли из 450 глаголов 358 (79%), правильно было поставлено 299 (84%) вопросов.

Интерес представляет задание, в котором учащимся необходимо было образовать форму глагола и затем дополнить пропуск в предложениях. Задание выполнялось письменно, было дано два примера с формами слова "пахать" (kündma). В V классе в работе участвовали 22 участника в VI - 30. Из пятиклассников выполнили задание грамматически правильно 74,2%, хотя 14,5% использовали другие (однако допустимые) формы. Ошибки чередования встречались в 1,9% случаев, орфографические ошибки - в 8,7% (из количества тестовых словоформ). В VI классе грамматически правильных ответов было 81,4%. Процент допустимых замен, орфографических ошибок и нарушений норм чередования был близок к результатам V класса.

Итак, результаты самостоятельной работы по заполнению пропусков формами глагола в V-VI классах оказались примерно такими же, какие получены в I классе после оказания помощи. Кроме того, значительно уменьшалось количество неправильного использования вариантов основы, а среди замен словоформ более 1/3 оказались семантически допустимыми (в I классе замены, как правило, являлись аграмматическими).

Трудную группу словоформ составляли опять-таки причастия и деепричастия. Самыми легкими оказались формы инфинитива и изъявительного наклонения (в том числе давнопрошедшее и полное прошедшее). В среднюю группу по трудности вошли формы трех остальных наклонений. Употребление безличных форм не исследовалось.

Проблемы понимания и образования глагольных форм были предметом изучения и в дипломных работах под руководством Х. Тяхт (Kasenuhm, H., 1977; Naugas, R., 1977). Х. Касенурм (1977) исследовала образование и понимание форм глагола как изолированно, так и в контексте в IV и VII классах вспомогательной школы. Для опоры использовались схематические рисунки и короткие тексты.

К личным формам изъявительного наклонения учащиеся IV класса подбирали правильные схематические рисунки в 76-79% случаев, в VII классе - в 91-95%, требуемые формы были образованы соответственно в 72-87% и 85-91% случаев. Еще раз подтвердилось преимущество контекста перед работой с

отдельными формами (особенно при образовании форм в V классе), а также заметная динамика результатов от IV по VII класс.

При понимании и составлении форм разных наклонений указанные различия обнаруживались еще заметнее. Более трудными, как и ожидалось, оказались формы сослагательного и косвенного наклонений. Вне контекста учащиеся IV класса образовали указанные формы только в отдельных случаях, в VII классе – около 50% (формы косвенного наклонения образовали хуже). Понимание (подбор схематических рисунков) оказалось выше – около 2/3 из возможных ответов. При применении контекста количество правильных ответов возросло более чем в два раза.

Сходные эксперименты были проведены в III классе (Naugas, R., 1977). Результаты подтвердили уже известные закономерности: личные и безличные формы и формы различных наклонений усвоены неодинаково; понимание значения глагольных форм несколько лучше, чем образование форм; последнее проводится более успешно в контексте и при помощи схем. Результаты того же эксперимента в III классе массовой школы показали, что отдельные учащиеся допускают только единичные ошибки. Однако ценность исследований Р. Хаугас и Х. Касенурм заключается не только в определении количества отклонений при выполнении заданий на понимание и образование глагольных форм, но и в выяснении позитивной роли схематических рисунков (моделей ситуации общения) и контекста при работе с формами глагола.

Образование и применение причастий подвергалось исследованию в работе М. Пахк (Pahk, M., 1987). В первом задании требовалось образовать причастия из шести глаголов и ввести их в словосочетание (были даны суффиксы причастий и имена существительные). Во втором задании учащимся предлагали по четыре причастия из пяти глаголов и 5 имен существительных, нужно было составить 10 словосочетаний. Следовательно, если при помощи первого задания выяснили умения учащихся составлять причастия с опорой на контекст, то второе задание было направлено только на выяснение понимания их значения. В исследовании участвовали 30 учащихся VI класса вспомогательной школы. Для сравнения эксперимент был проведен и в VI классе речевой школы.

Правильных словосочетаний во вспомогательной школе было составлено 74%, в речевой школе – 69% (табл. 5). Сюда же можно отнести и формы, где

ошибки являлись формальными (13%) - были образованы неправильные варианты основ. 45 раз к существительному были подобраны подходящие глаголы, однако к ним присоединили неправильные суффиксы, т.е. учащиеся образовали неподходящие причастия. Большинство таких ошибок допускалось при составлении причастия пассивного залога настоящего времени. Семантическим был и третий вид ошибок - составление "лишних" причастий в результате замены основы (также 45). Следовательно, всего было образовано 90 семантически неправильных форм.

Таблица 5

Составление причастий по контексту

Суффикс	Воз- мож- ное кол- во форм	Правильно		Ошибочно			Подбор непра- вильной основы
		кол- во	%	Под- бор суфф.	Об- ра- зов. ос- нов	Все- го %	
	30	27	90	3	-	10	18
	120	93	78	3	24	22	12
	120	72	60	33	15	40	9
	60	51	85	6	3	15	6
Всего	320	243	74	45	42	26	45

Составление словосочетаний с данными причастиями было выполнено правильно в 78% случаев - 312 правильных ответов из 400 возможных (в речевой школе - 310). Больше всего неправильных ответов учащиеся допускали с причастиями пассивного залога настоящего времени. Отсюда можно заключить, что данное задание подтвердило предыдущие выводы. Полученные данные позволяют считать изучение причастий на уровне понимания в старших классах вспомогательной школы посильным.

Выводы

Анализ литературы и результаты экспериментальных данных позволяют заключить следующее:

Лексическая и грамматическая семантика глагольной формы выполняет две различные функции. Первая из них обуславливает модель предложения, вторая определяет его предикативное значение (модальность, время, число). Последнее может оказаться признаком целой части текста.

- Традиционно изучение глагола в младших классах массовой школы и во вспомогательной школе имеет формально-грамматическое и орфографическое направление. В то же время возрастает интерес к грамматическим значениям. В дефектологии соответствующая методика обучения разработана для школы слабослышащих.

- Овладение глагольными формами во вспомогательной школе неравномерно. Более частотные и простые по значению формы употребляются довольно успешно. Другие усвоены только частично даже в старших классах. Ошибки при применении глагольных форм делятся на две группы: формальные и семантические. Среди формальных ошибок в младших классах довольно распространено неправильное использование вариантов основ в случае чередования.

Изучение грамматического значения форм глагола возможно только в контексте. Во многих случаях требуется даже более широкий контекст, чем предложение. Большую помощь при выполнении грамматической задачи оказывают наводящие вопросы и образцы предложений с изучаемой формой, а при изучении глагольных форм - схематические рисунки, моделирующие ситуацию общения.

Грамматические формы глагола целесообразно изучать на разном уровне осознания. Соответственно, в программе следует включить формы для активизации и формы, которые будут изучаться только (или в основном) на уровне понимания. При этом необходимо учитывать частотность применения форм, сложность их грамматического значения, а также некоторые формальные признаки форм.

ЛИТЕРАТУРА

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. - М.: Педагогика, 1978. - С. 144.
- Аксенова А.К., Воронкова В.В., Смирнова З.Н. Обучение русскому языку // Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г. Петровой. - М.: Просвещение, 1976. - С. 9-170.
- Баранов М.Т. Основные вопросы работы по русскому языку в V-VI классах // Обучение русскому языку в 5-6 классах. - М.: Просвещение, 1986. - С. 4-11.
- Барская Н.М. Методика изучения грамматики и правописания в 5-8 классах вспомогательной школы. - Л.: 1980. - 74 с.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика. - М.: Прогресс, 1977. - 447 с.
- Будагов Р.А. Человек и его язык. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 429 с.
- Виноградов В.В. Русский язык. - 2-е изд. - М.: Высшая школа, 1972. - 614 с.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1965. - 272 с.
- Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 200 с.
- Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984. - 397 с.
- Данилкина Г.И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе. - Л., 1979. - 68 с.
- Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. - М.: Педагогика, 1979. - С. 184.
- Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. - М.: Изд-во Моск. ун-та. 1976. - 307 с.
- Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. - М.: Наука, 1973. - 351 с.
- Иевлева З.Н. Об использовании речевых образцов при ограничении учебного грамматического материала // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 95-113.

- Карлс К., Восман И. Составление учащимися вспомогательной школы ориентированных на глагол простых предложений // Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы. - Тарту, 1983. - С. 29-44.
- Комарек М., Корженский Я. Место частей речи и морфологии в модели естественного языка // Языкознание в Чехословакии / Под ред. А.Г. Широковой. - М.: Прогресс, 1978. - С. 55-68.
- Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. - М.: Педагогика, 1976. - 255 с.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика 1974. - 240 с.
- Мурыгина З.М. Семантическая структура спрягаемых форм русского глагола. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. - 157 с.
- Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе: 4 класс. - М.: Просвещение, 1978. - 92 с.
- Озерская В.П. Методические основы совершенствования школьного курса синтаксиса // Лингвистические знания - основа умений и навыков. - М.: Просвещение, 1985. - С. 78-91.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977. - 200 с.
- Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. - М.: Русский язык, 1984. - 352 с.
- Протопопов В.Н. Специфика учебной деятельности младшего школьника при обучении грамматике и языковая способность // Экспериментальные исследования по проблеме усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовка детей к школе. - Тбилиси, 1974. - Ч. 1. - С. 601-622.
- Пяль Э., Тотсель Э., Тукумцев Г. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. - Таллинн: Эстгосиздат., 1962. - 435 с.
- Рамзаева Т.Г. Взаимосвязь разных сторон языка в процессе его изучения // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. - М.: Педагогика, 1977. - С. 58-70.
- Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1979. - 431 с.

- Рожественский Н.С. Русский язык как учебный предмет в начальных классах / Под ред. Н.С. Рожественского. - М.: Просвещение, 1979. - С. 3-18.
- Рожественский Н.С., Кустарева В.А. Методика начального обучения русскому языку. - М.: Просвещение, 1965. - 347 с.
- Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - 143 с.
- Семереньи О. Введение в сравнительное языкознание. - М.: Прогресс, 1980. - 407 с.
- Тростенцова Л.А. Методика морфологии // Основы методики русского языка в 4-8 классах / Под ред. А.В. Текучева и др. - М.: Просвещение, 1978. - С. 110-137.
- Тулдава Ю. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики. - Таллинн: Валгус, 1987. - 204 с.
- Фомичева Н.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. - М.: Просвещение, 1981 - 157 с.
- Чейф У.Л. Значение и структура языка / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1975. - 432 с.
- Шиф Ж.И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимся старших классов вспомогательной школы // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М., 1977. - Вып II. - С. 36-48.
- Якубовская Э.В. Исследование устной речи учащихся первых классов вспомогательной школы // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей. - М., 1984. - С. 22-26.
- Naugas, R. Tegusõna grammatiliste kategooriate mõistmine ja kasutamine abikooli III klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1977. - 98 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Idla, S. Abikooli 7. ja 8. klassi õpilaste oskused tuletatud sõnade ja sõnavormide eristamisel: Diplomitöö. - Tartu, 1985. - 107 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kaljuvee, M. Tegusõna muutevormide kasutamist abikooli I klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1973. - 57 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kasenurm, H. Tegusõna grammatiliste kategooriate tundmisest abikooli IV ja VII klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1977. - 85 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)

- Kontor, A.** Käänamise käsitlemise ühest võimalusest abikooli IV klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1974. - 111 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Mähar, T.** Kaassõnade ja abimäärsõnade mõistmine ning kasutamine abikooli II - VI klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1977. - 101 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pahk, M.** Kõnekooli ja abikooli V - VI klasside õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 134 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Rätsep, H.** Eesti keele lihtlausete tüübid. - Tallinn: Valgus, 1978. - 263 lk.
- Tuldava, J.** Sõnavormide esinemus eestikeelses tekstis // Eesti keele sõnavarastatistika probleeme. - Tartu, 1978. - Lk. 107-126.
- Virginsky, A.** Tegusõna kasutamine abikooli V - VI klassides: Diplomitöö. - Tartu, 1973. - 37 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОРМАМ ГЛАГОЛА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлеп

В предыдущей статье (см. в данном сборнике) были рассмотрены основные методические направления обучения формам глагола нормальных и аномальных детей. Приведены также данные анализа экспериментов, характеризующих усвоение форм глагола учащимися эстонских вспомогательных школ. Целью данной статьи является описание методической системы обучения глаголу, разработанной в ЭССР. Так как проблемы изучения частей речи и предложения были темами других статей автора (Карлеп К., 1986; Карлеп К., Восман И., 1983), то в данной работе основное внимание будет обращено на обучение формам глагола.

1. Цели обучения и общие проблемы методики

Целью изучения глагольных форм является формирование у учащихся умения их понимать и употреблять в речи. Однако последнее требует некоторого уточнения. Известно, что категория глагольных форм очень сложна, а часть из них являются малочастотными. Поэтому целесообразно активизировать глагольные формы неполностью, т.е. во вспомогательной школе, как и при обучении иностранным языкам, возникает проблема грамматического минимума (Леонтьев А.А., 1970). С другой стороны, учащиеся вспомогательной школы и выпускники спецшкол в повседневной жизни (читая литературу, слушая радио и телепередачи) встречаются со всей многообразностью глагольных форм. Следовательно, грамматическое значение этих форм должно быть усвоено хотя бы на уровне понимания. Наряду с этим требуются умения анализа состава слова, образования форм, правописания. Следовательно, учащиеся должны овладевать некоторыми теоретическими знаниями и приемами анализа словоформ.

Программы по эстонскому языку концентричны, глагольные формы изучаются в течение всех годов

обучения. В младших классах активизируются самые частотные формы: личные формы настоящего и простого прошедшего времени изъявительного наклонения (в том числе отрицательные формы), 2-ое лицо единственного числа повелительного наклонения, вспомогательные наречия совместно с глаголом. На уровне понимания изучается безличная форма настоящего времени. Последнее обусловлено наличием этих форм в текстах учебников. В старших классах изучению подлежат, кроме того, формы сослагательного и косвенного наклонений (активизация последнего не обязательна), сложные формы прошедшего времени (полное прошедшее и давнопрошедшее), безличные формы настоящего и прошедшего времени, инфинитивы. На уровне понимания учащиеся занимаются причастиями и другими падежными формами глагола.

Обязательным условием изучения глагольной формы должен быть семантический анализ. Этому способствует сопоставление ситуации (практической, текста) и формы, использование схем и таблиц, аппликаций. Как правило, грамматическое значение формы глагола понятно в контексте предложения или текста. В некоторых случаях заменой текста может служить ситуация. Приведем примеры: определению говорящего, слушателя и действующего лица способствуют аппликации персонажей, на которых графически обозначено "орудие труда" (действующее лицо), "открытый рот" (говорящий) или "большие уши" (слушатель); временные отношения целесообразно определить на "линии времени", где отчет ведется от времени речи; понимание форм сослагательного и косвенного наклонений возможно только после анализа ситуации или развернутого текста. Часто для определения значения требуется беседа. Например, анализ сослагательного наклонения (*Мати купил бы велосипед, если у него были бы деньги.*) предполагает определение истинности действия (купил или не купил), причины (почему не купил) и невозможности совершения действия (в каком случае Мати купил бы велосипед?). При анализе глагольной формы смысловые вопросы, как правило, предшествуют постановке морфологического вопроса.

В целях изучения строения словоформы целесообразно использовать комбинированные схемы и образцы форм.

Например:

- схема для анализа и составления инфинитивов

(hakkan) + ma -- (hakkan) luge ma
(начинаю)

(tahan) + a
da -- (tahan) - juu a
(хочу) ta luge da
hüpa ta

- схема для сопоставления отрицательной и утвердительной формы 1-го лица простого прошедшего времени

ei + nud
ma - -- + sin

ei luge nud
ma luge sin
не чита л
я ----- чита л

В данном случае к схеме можно добавить картинки с наличием и отсутствием названного действия. Если учащиеся ошибаются в чередовании основ, можно схему усложнить, присоединяя к ним исходные формы:

(tahan) + ta
ma - ei + nud
 + sin
(hakkan) + ma

(tahan) hüpa ta
ma - ei hüpa nud
hüppa sin
(hakkan) hüppa ma

Итак, тексты, образцы и схемы могут выполнять три функции: объяснение и расчленение ситуации как основы высказывания, моделирование состава словоформы, моделирование операций образования или анализа словоформы (см. также: Айдарова Л.И., 1978, с. 39). Например:

1. Мати поехал бы к сестре, если у него было бы время.

Mati sõidaks õe juurde, kui tal oleks aega.

2. + ks , kui + ks .

3. ma + n

ta + ks

При помощи короткого текста (предложения) создается ситуация. Затем следует схема предложения с указанием формы 3-его лица настоящего времени сослагательного наклонения. При трудностях образования указанной формы используется последняя модель: требуемая форма образуется от 1-ого лица настоящего времени.

Программа не требует определения спряжения (их в эстонском языке 4, по некоторым классификациям 3 или 5). Основными различиями спряжений в методическом плане нужно считать чередование звуков в основе глагола, а также различие в вариантах некоторых суффиксов. Окончание глагольных форм от спряжения не зависит.

Необходимо отметить, что в каждом спряжении встречается несколько типов спряжения. Следовательно, значение спряжений и их подтипов в методических целях важно для подбора материала, который предъявляется по группам (сериям) глаголов.

Внимание заслуживает также последовательность подтем. Наличие в эстонском языке так называемых исходных форм предполагает их изучение в первую очередь. Затем следуют уже другие формы, которые образуются от исходной основы:

2. Методика обучения в начальных классах

Работа организуется без осознанного анализа состава слова. Глагольные формы образуются в контексте, по аналогии и по схемам. Основной целью обучения является правильное использование частотных форм глагола в диалоге и понимание их в текстах учебников. При разработке методики учитывались основные положения специальной методики и логопедии (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Коровин, Л.Ф. Спинова и др.). В 1 классе активизации принадлежат прежде всего формы 2-го лица повелительного наклонения (считается исходной формой формирования глаголов в детской речи), т.е. понимание и использование утвердительных и отрицательных побуждений и приказаний (см. также: Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., 1973). Основные приемы работы: выполнение приказаний и отдавание распоряжений соклассникам, обращения с просьбой (*Мати, (не) принеси ...; Дайте, пожалуйста ...*). За выполнением приказаний следует их комментирование: использование глаголов в настоящем и прошедшем времени изъявительного наклонения (*Я рисунок ..., Мати рисует ..., Я рисовал ..., Мати рисо-*

вал ..., Девочки (не) рисуют ... и т.д.). Активизации подлежат и формы инфинитива (Иди читай! Можно гулять?). Внимание детей следует обратить на чередование звуков в основах (*Mati loeb* (читает). *Mati luges* (читал). *Tule loe! Tule lugema!*). Основным видом помощи является пример учителя (речевой образец), а также альтернативный вопрос. Например: *Kas sa lugesid või ei lugenud?* (Ты читал или не читал?); *Kas sa hüppasid või ei hüpanud?* В первом примере замене подлежат только грамматические признаки словоформ, во втором – кроме того и основа (*lugesid* – *ei lugenud*; *hüppasid* – *ei hüpanud*).

Когда варианты моделей предложения усвоены в практической деятельности, следует работа с сюжетными картинками и текстами букваря.

Во втором классе работа с теми же формами глагола продолжается. Внимание уделяется определению участников коммуникации (кто говорит, действует, слушает), согласованию личных местоимений и форм глагола, а также применению и правописанию окончаний (Vihm, E., Karlep, K., Kõrsmäa, H., 1984).

Участники коммуникации определяются по практическим действиям, затем по сюжетной картинке. Затем следует анализ того, как обращается к другим тот или другой участник ситуации, сообщая об одном и том же действии. Например, на картинке нарисованы три ребенка (девочка стоит, один мальчик сидит рядом, другой гуляет). Затем следуют примеры высказываний. Ану говорит Мати: Я стою. Ты сидишь. Атс гуляет.

Мати говорит Ану: Я сижу. Ты стоишь. Атс гуляет.

При сопоставлении указанных высказываний определяется: Кто говорит? О ком говорит? Кому говорит? Как о том же говорит другой ребенок? Обобщение оформляется в виде таблиц и схем:

<i>Mina</i>	$\left[\begin{array}{l} loe \\ jaluta \\ mängi \end{array} \right]$	N	<i>я</i>	$\left[\begin{array}{l} чита \\ гуля \\ игра \end{array} \right]$	- Ю
-------------	--	---	----------	--	-----

Mina (я) + **N**

Sina (ты) + **D**

Tema (он) + **B**

Далее применяются следующие упражнения: подбор глагольных форм или местоимений для заполнения пропусков в предложении, подбор окончаний глагольных форм в предложении, группировка личных форм, ответы на вопросы, образование личных форм при помощи местоимений, корректурные задания.

Сопоставление форм настоящего и прошедшего времени проводится сперва также в практических ситуациях. Значение словоформ устанавливается при помощи слов, обозначающих время: Что делает сейчас? Что делал раньше (утром, вчера и т.д.)? Каким словом говорится о действии сейчас (раньше)? Затем идут следующие задания: группировка словоформ по времени, группировка предложений по временным формам глагола, заполнение пропусков в предложениях и т.д.

Для обобщения можно составить таблицу:

Сейчас			Раньше		
Mina (я)	<input type="text"/>	+ N	Mina	<input type="text"/>	+ SIN
Sina (ты)	<input type="text"/>	+ D	Sina	<input type="text"/>	+ SID
Tema (он)	<input type="text"/>	+ B	Tema	<input type="text"/>	+ S

Изучение этих же глагольных форм продолжается в III классе. Целью работы является активизация форм на более широком лексическом материале, формирование умений трансформировать словоформы по контексту (восстановление, например, реплик диалога). Материал в учебнике предъядляется по типам спряжений (всего 11 серий).

Изучение темы в III классе начинается с нахождения слов, обозначающих действие или состояние в предложениях. Затем повторяются личные формы настоящего и прошедшего времени и составляются обобщенные схемы или таблицы.

Действие происходит во время речи			Действие происходит до речи		
ma (я)	<input type="text"/>	n	ma	<input type="text"/>	(si)n
sa (ты)		d	sa		(si)d
ta (он)		b	ta		(s)
me (мы)	<div>ava-</div> <div>loe-</div> <div>klopi-</div> <div>jää-</div> <div>-lähe-</div>	me	me	<div>ava-</div> <div>luge-</div> <div>kloppi-</div> <div>-jäi-</div> <div>-läk-</div>	(si)me
te (вы)		-te	te		(si)te
nad (они)		vad	nad		(si)d

Вторая схема объясняет кроме окончаний и варианты чередования основ. С опорой на такие схемы заполняются таблицы, где требуется взаимозамены временных форм (Karler, K. jt., 1985)

Формы настоящего
времени
(во время речи)

ma ðrin
(я учусь)

.....

Формы прошедшего
времени
(до речи)

.....

ta kündis
(он пахал)

Понимание прямой речи, а также замена прямой речи косвенной предполагают как осознание значений личных местоимений, так и замену глагольных форм.

1. Яан говорит: "Мы поем новую песню".

↓
Яан и его друзья.

О ком говорит Яан?

2. Яан говорит, что они (Яан и его друзья) поют новую песню.

О ком говорится в предложении?

Кто мог сказать это предложение?

В целях обучения замене прямой речи косвенной используются следующие схемы:

Malle ütles: "Ma hakka n joonistama".

_____, et ta _____ b _____.

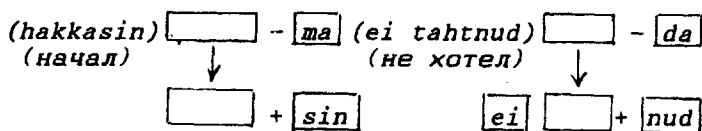
Малле сказала: "Я начинаю рисовать".

_____, что она _____ et _____.

Какое предложение сказала Малле? В каком предложении кто-то говорит о Малле?

В четвертом классе после повторения предыдущих подтем более основательно учащиеся занимаются отрицательными формами глагола. Трудности представляет форма прошедшего времени, которая состоит из отрицания *ei* (не) и формы причастия прошедшего времени. Если утвердительные формы прошедшего времени образуются с инфинитива на *-ma*, то форма *-nud* с *-da* инфинитива (*hakkas, ei*

hakanud). Для опоры можно использовать такие схемы:



Значение отрицательных форм, как правило, четвероклассникам трудностей не представляет. Для осознания отрицательного значения форм можно применить альтернативные вопросы (пишет или не пишет, писал или не писал), а также сопоставление различных действий. Например, группа учащихся стоит, а один сидит.

Следует беседа:

Mida teevad ...? Mida (Mati) ei tee?

Что делают ...? Что (Мати) не делает?

Из упражнений используют такие: ответы на вопросы, в том числе на альтернативные; образование утвердительных и отрицательных форм от инфинитива; взаимозамены утвердительных и отрицательных форм или времен глагола в предложениях.

Безличная форма настоящего времени сложна по составу (*kirjutatakse, kõneldakse*), ее изучение обусловлено относительно частым наличием этих форм в текстах. Форма выражает действие или состояние без указания на деятеля. Значение формы объясняется по практическим действиям, которые "не видны". Например: *Mida tehakse koridoris?* (Что делают в коридоре?) - *Joostakse*. (Бегает). *Kes jookseb?* (кто бегает?) - *Pole teada*. (Неизвестно). После этого анализируются безличные формы в предложениях. Делается вывод, что во всех случаях неизвестно, кто совершает действие. Так как образование формы сложно, то в IV классе учащиеся ограничиваются узнаванием форм в текстах и применением заданных словоформ.

Приставочным глаголам в русском языке соответствуют слитные глаголы в эстонском (*Rätsep*, Н., 1978). Состоят они из простых глаголов и префиксальных (вспомогательных) наречий. В состав слитного глагола входят следующие группы наречий: наречия ориентации (интерлокальные, локальные, экстралокальные, транслокальные); наречия перфективности, указывающие на завершение действия; наречия состояния. Тема значима для словарной работы и для синтаксиса, на формы глагола вспомогательные наречия не влияют. Поэтому приемы работы связаны с определением значения слитного глагола,

составлением словосочетаний и введением их в предложение.

Итак, вся работа с формами глагола в начальных классах направлена на осознание грамматического значения форм, на формирование умений образовывать и трансформировать формы, на применение их в предложениях.

3. Методика обучения в старших классах

В старших классах по программным требованиям происходит ознакомление детей с системой грамматических закономерностей языка. Хотя и курс родного языка во вспомогательной школе является элементарным, повышается роль осознанного изучения грамматики, в том числе и форм глагола. Формируется понятие о глаголе как о части речи, изучается морфологический состав форм глагола. В программу включены и такие темы, которые в начальных классах не изучаются. Несмотря на то, что в старших классах повышается роль формального морфологического анализа, сохраняются требования, связанные с развитием речи: обязательность семантического анализа словоформ и предпочтение синтетических упражнений формально-аналитическим.

В V классе повторяются подтемы, изученные в младших классах. Новым являются только предварительное знакомство со сослагательным наклонением. Однако значительно меняется методический подход. Прежде всего, формирование понятия о глаголе позволяет больше опираться на морфологические вопросы. Далее, изучение состава слова (основа, окончание, суффикс) способствует формированию более глубоких умений семантического анализа, а также правописания. Приведем пример анализа личных форм настоящего времени.

Malle: (Ma) kirjutam. (Я) пишу.

Malle: (Me) kirjutame. (Мы) пишем.

О каком действии Малле говорит? Назови глагол.

О ком она говорит в 1-ом предложении?

Во втором предложении?

Поставьте вопросы (Что делаю? Что делаем?)

Найдите общую часть - основу.

Назовите окончания (-n, -me).

Желательно разбирать все варианты ситуативных признаков формы. Например, 1-ое лицо множественного числа имеет значения (Rätsep, H., 1971): говорящий находится среди действующих лиц, а

слушающий в стороне; говорящий и слушающий оба находятся среди действующих; говорящий и слушающий вдвоем являются действующими лицами.

В результате анализа составляются обобщенные схемы словоформ.

	+	-n -me -d -te -b -vad	<i>Mida teen? teeme?</i> <i>Mida teed? teete?</i> <i>Mida teeb? teevad?</i>
--	---	-----------------------------	---

В V классе необходимо обращать внимание детей и на то, что формы настоящего времени в эстонском языке выражают в зависимости от контекста и будущее время (*Homme ma lähen kooli* - Завтра я иду в школу).

Изучение инфинитивов в V классе предполагает узнавание их формы, образование форм и дифференцированное их применение в зависимости от главного слова (глагола в роли сказуемого). В целях методики необходимо группировать модальные глаголы, которые требуют использования того или другого инфинитива (Rätsep, H., 1978, lk. 188-201). Так как модальные глаголы выражают возможность действия и различные степени долженствования, то работу с ними необходимо связывать с обучением общению в различных типовых ситуациях (например, подбор предложений с прямой речью к коротким текстам. В указанном плане целесообразно изучить и формы повелительного наклонения, т.е. различать приказы, побуждения, просьбы и т.д. в зависимости от условий общения.

Довольно сложным для понимания являются формы сослагательного наклонения. Предложения с такими формами выражают субъективную оценку говорящего о возможности действия. В таком случае ситуация "основного" глагола всегда связана с ситуацией действия другого глагола (Rätsep, H., 1971). Последнее выражает какое-то условие или запрет. Следовательно, понимание таких предложений предполагает сопоставление не менее двух частных ситуаций. Читывая сказанное, тема в программе оформлена следующим образом: условия действия, понимание форм сослагательного наклонения, выборочное применение форм изъявительного и сослагательного наклонения в предложении (заполнение пропусков слов) (4 часа).

Работа в классе начинается с выяснения предварительных условий того или иного действия. На-

пример: Мати хочет есть суп. Что ему требуется? - Суп, ложка, тарелка. Таким образом разбираются еще несколько ситуаций. Затем предлагается воображаемая ситуация: Маленький Мати хочет есть суп. Однако у него нет ложки. Про него можно сказать: Мати ел бы суп, но у него нет ложки (*Mati sööks suppi, kuid tal pole lusikat*).

Что мешает Мати есть суп? При выполнении какого условия Мати может есть суп? Какой глагол выражает желание Мати? (глагольная форма на доске подчеркивается).

Следует семантический разбор предложений: найди предложения, в которых говорится о возможных действиях в каких-то условиях. Какие глаголы это выражают? В каких условиях можно совершить эти действия? Другим видом работы является сопоставление коротких текстов и предложений. Задание: Когда можно так говорить? Предлагаются предложения с глаголами сослагательного наклонения и короткие тексты. Например: Мати купил бы велосипед, однако у него не хватает денег. К какому тексту подходит это предложение?

Тексты: 1. Мати и отец поехали в город. Они хотят купить для Мати велосипед. 2. У друга Мати есть велосипед. Мати мечтает о велосипеде. Однако у него есть только 15 рублей.

Наконец, учащиеся заполняют пропуски слов в предложениях (словоформы для подбора заданы).

В VI классе на изучение глагола отводится 30 часов. Кроме повторения уже известных подтем в программу включены сложные формы прошедшего времени, косвенное наклонение, безличные формы глагола, слитный глагол. Активизации подлежат формы сослагательного наклонения (знакомство было в V классе). Переходим к рассмотрению новых подтем.

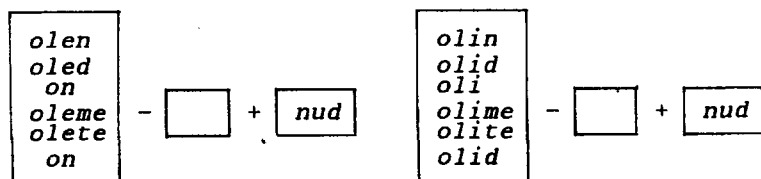
В эстонском языке имеется три формы прошедшего времени. Из них полное прошедшее и давнопрошедшее изучаются начиная с VI класса. Полное прошедшее выражает: 1) действие, которое к моменту высказывания полностью закончено; 2) действие, которое имело место в далеком прошлом (*Põõsad on siin kunagi kasvanud*. Кусты здесь когда-то росли); 3) действие, которое повторялось в прошлом многократно; 4) результат законченного действия в настоящем (перфектное значение). Давнопрошедшее время обозначает действие, которое произошло раньше какого-то другого действия, выраженного в тексте (Пяльль Э. и др., 1962, с. 158-159). Полное прошедшее образуется от личных форм настоящего времени глагола "быть" в сочетании с причастием

на *-nud* (*mina olen õppinud* - я учился, *nemad ei ole õppinud* - они не учились). При образовании давнопрошедшего глагол "быть" находится в форме простого прошедшего (*mina olin kirjutanud* - (раньше какого-то времени) я писал).

Объяснения требуют два аспекта значений: законченность действия полного прошедшего, две точки отсчета времени давнопрошедшего времени. С этой целью используется "линия времени".



В целях узнавания и составления форм применяются схемы.



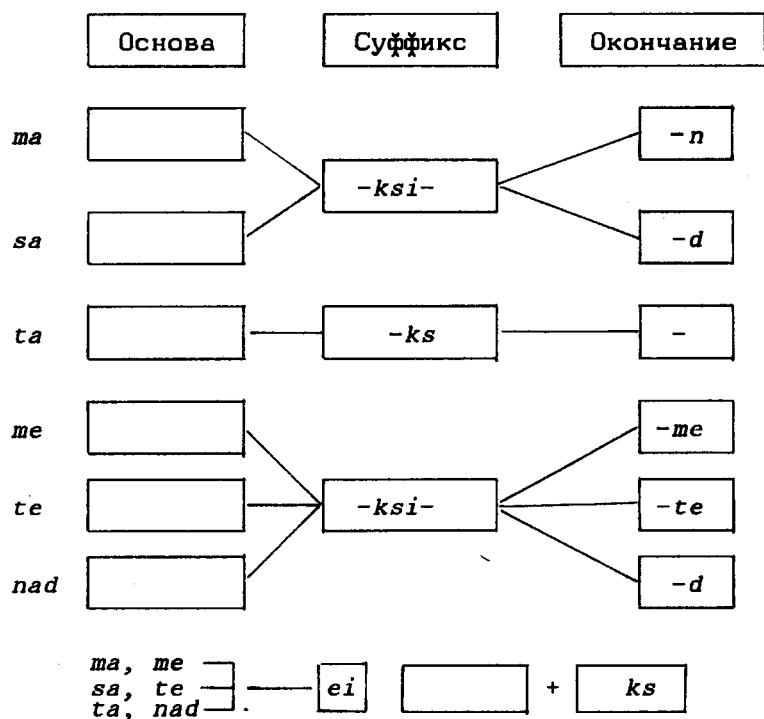
Используются следующие типы заданий: узнавание сложных форм прошедшего времени и объяснение их значения (к отношению времени речи), образование форм по схеме, заполнение пропусков в предложениях, трансформация форм глагола в тексте. В упражнениях целесообразно анализировать тексты по естествознанию, географии и истории, так как изучаемые формы прошедшего времени используются довольно часто в научном (научно-популярном) стиле. То же самое относится и к безличным формам глагола.

Из безличных форм глагола в VI классе рассматриваются три: настоящее, простое прошедшее и полное прошедшее время изъявительного наклонения. Объясняется, что при применении указанных форм не говорится о деятеле. В этих целях сопоставляются личные и безличные формы в предложениях (Моряки построили Владивосток более 200 лет назад. Владивосток построен). Используются следующие упражнения: нахождение предложений с безличными формами, образование безличных форм по образцам, заполнение пропусков словоформ в предложениях.

Задачу учащихся облегчает то, что все безличные формы имеют один и тот же вариант основы.

Изучение слитного глагола требует прежде всего лексической работы, а также осознания последовательности слов. Трудностью является определение места вспомогательного наречия в предложении. Например: *välja lõikama* (вырезать) – *õpetaja lõikas pildi raamatust välja* (Учитель вырезал картинку из книги.). В то же время повторяются уже пройденные формы глагола.

Подтема "сослагательное наклонение" начинается с повторения его значения: определение условий действия, сопоставление текста и предложений с глаголами сослагательного наклонения. Внимание обращается на то что утвердительные формы по существу выражают отрицание, и наоборот. Затем следуют анализ состава словоформ и составление форм по схемам.



Используются следующие упражнения: анализ и составление словоформ; объяснение условий приме-

нения соответствующих предложений (Когда можно так говорить? Кто может так говорить?); группировка словоформ (предложений); заполнение пропусков словоформ. Затем идет изучение сложных предложений, выражающих условия. Применяется такая схема:

kui	(tingimus),	siis	(võimalus).
если	(условие),	тогда	(возможность).

В целях составления условных предложений применяются следующие типы упражнений: составление предложений из данных частей (подбор по смыслу), составление сложных предложений из простых, составление предложений с глаголами в формах сослагательного наклонения (*õpiksin (kelleks?)*, *võiksin töötada (kus?)* – учился бы (на кого), мог бы работать (где?)); трансформация предложений в условные; придумывание отсутствующей части предложения (....., поехал бы в школу на метро), корректурные упражнения. Подтема заканчивается составлением рассказов (заданы глагольные формы)

Косвенным наклонением в эстонском языке выражается сообщение, которое исходит из какого-то третьего лица, т.е. говорящий является только посредником сообщения. Х. Рятсеп (1971) даже считает, что по этому признаку косвенное наклонение (а также косвенный императив) противопоставляется всем остальным наклонениям эстонского языка. В русском языке косвенное наклонение прямого грамматического соответствия не имеет, поэтому при переводе употребляются лексические средства (будь-то, дескать, якобы) или значение наклонения не передается. В целях объяснения значения косвенного наклонения употребляется текст, который позволяет представить соответствующую ситуацию (кто-то слышал, что ...). После объяснения значения используются следующие упражнения: нахождение предложений с формами глаголов косвенного наклонения, составление форм по схеме, заполнение пропусков словоформ, составление предложений с данными формами глаголов. Применяется схема,

(hakkan)

+

ma

ma, sa, ta
me, te, nad

+

vat

Причастия как глагольные формы в VI классе не изучаются. Однако они пропедевтически включены в программу как слова, выражающие признаки предметов и существ, т.е. первичное ознакомление с причастиями происходит в составе темы "Имя прилагательное" (3 упражнения). В примерах показано, как из слов, выражающих действия, образуются слова, выражающие признаки. Затем учащиеся упражняются в составлении словосочетаний с заданными причастиями.

В программу VIII класса (10 часов) включены уже известные подтемы. Основной целью является активация форм. Внимание обращается на активное использование слитных глаголов в разных формах, в том числе и в разных наклонениях.

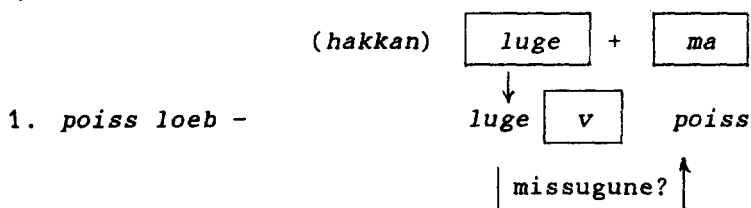
В VII классе внимание уделяется глаголам, близким по значению (*riietab, riietub* - одевает, одевается; *hüppab, hüpleb* - прыгает, подпрыгивает и т.д.). Сложность этой работы заключается в том, что такие глаголы отличаются по вариантам основ и по валентности. Предусмотрены также дифференциация причастий по значению и их использование в контексте.

Полного соответствия между причастиями в эстонском и русском языке нет. Как правило, эстонские причастия имеют более широкое употребление (Пялль Э. и др., 1962), они часто переводятся на русский язык при помощи отглагольных прилагательных (*väsinud inimene* - усталый человек), а также придаточными предложениями или даже личными формами глаголов. Дифференцируют причастия эстонского языка на личные и безличные настоящего и прошедшего времени. Личные причастия характеризуют действующее лицо, а безличные - объект действия. Например: *Poiss loeb raamatut. Lugev poiss. Loetav raamat.* (Мальчик читает книгу. Читающий мальчик. Читаемая книга).

При образовании, причастий как и других глагольных форм в эстонском языке, сложным является выбор варианта основы. Личные причастия на -v образуются от *ma*-инфинитива, на -nud - от *da*-инфи-

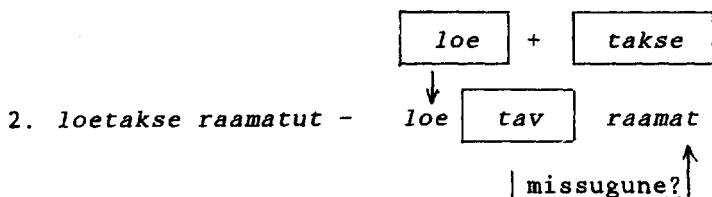
нитива. Безличные причастия на *-tav* и *-tud* имеют одинаковую основу, которая свойственна всем безличным формам. Образование причастий на *-nud* и *-tud* облегчается тем, что эти формы являются составными частями сложных форм прошедшего времени и учащиеся имеют определенный опыт их составления.

В семантическом плане сложность представляет дифференциация личных и безличных причастий. Для объяснения значения этих форм целесообразно использовать трансформации синтаксических конструкций.



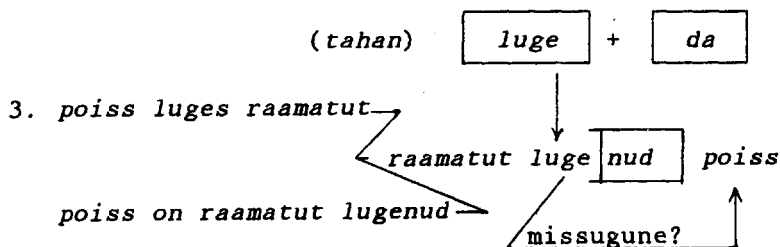
мальчик читает -

читающий мальчик

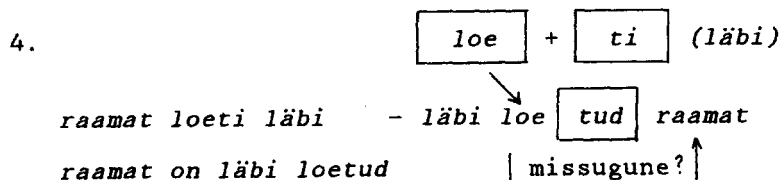


читают книгу -

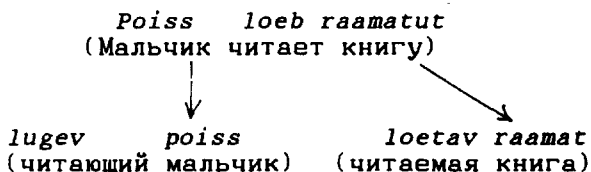
читаемая книга



мальчик читал книгу - читавший книгу мальчик



При анализе конструкций устанавливается, известно действующее лицо или нет, а также то, что является объектом действия. Затем определяют, какие слова уточняются при помощи причастий (анализ проводится без термина "причастие"). В целях различения субъекта и объекта действия сначала используются глаголы в личных и безличных формах (см. примеры выше). Затем целесообразно рассматривать две возможности трансформации одновременно.



Следующие упражнения должны быть направлены именно на семантический анализ: установление связи слов в предложениях (нахождение словосочетаний с причастиями в роли определений), подбор причастий к существительным (желательно одновременное использование личных и безличных причастий из одного и того же глагола), трансформация словосочетаний. Активизацию причастий целесообразно проводить выборочно, так как применяются они обычно в письменной речи. Для подбора материала следует учитывать учебники по другим предметам.

В IX классе планируется ознакомление (на уровне понимания) с падежными формами инфинитива. Однако пока опыт изучения указанной подтемы отсутствует.

Итак, изучение глагола в старших классах направлено на осознание системы глагольных форм. Основное внимание обращается на понимание грамматического значения форм глагола, активизации принадлежат не все формы.

Выводы

- В основу методики обучения глагольным формам в эстонской вспомогательной школе поставлен семантический анализ с опорой на ситуации (тексты, предложения). При этом учитывается как ситуация действия, так и ситуация общения. Активизация глагольных форм проводится выборочно, учитывая их частотность.

- При анализе и составлении форм глагола ис-

пользуются схемы разной обобщенности, а также речевые образцы. В целях формирования ассоциативных обобщений материал в упражнениях группируется по типам спряжений. Последнее необходимо прежде всего для образования правильного варианта основы глагола.

ЛИТЕРАТУРА

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. - М.: Педагогика, 1978. - 144 с.
- Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. - М.: Просвещение, 1973. - 222 с.
- Карлс К. Формирование представления о частях речи во вспомогательной школе // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1986. - Вып. 738: Коррекционная направленность обучения и воспитания аномальных детей. - С. 52-70.
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. - 88 с.
- Пяль Э., Тотсель Э., Тукумцев Г. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. - Таллинн, 1962. - 435 с.
- Karlep, K., Kontor, A., jt. Emakeele õpik abikooli III klassile. - Tallinn: Valgus, 1985. - 156 lk.
- Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. - Tallinn: Valgus, 1978. - 263 lk.
- Rätsep, H. Kas kaudne kõneviis on kõneviis? Verbivormide situatiivanalüüs // Keel ja struktuur. - Tartu, 1971. - Nr. 5. - Lk. 43-67.
- Vihm, E., Karlep, K., Kõrsmäa, H. Emakeele töövihik abikooli II klassile. - Tallinn, 1984. - 4. vihik. - 59 lk.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

В. А. Ковальчук

Немаловажным условием полноценного участия выпускников вспомогательной школы в экономической и социальной жизни советского общества является владение ими русским языком как языком межнационального общения. Рядом исследований доказана и психологически обоснована возможность усвоения умственно отсталыми школьниками второго языка (русского), активно разрабатываются эффективные пути обучения в различных национальных условиях (Л. С. Вавина, Е. П. Ф. Пуошлене, М. Н. Шостак, С. А. Цорионов, И. В. Элиешене и др.). Однако при всех оптимистических выводах исследователями отмечается, что умственно отсталые учащиеся, окончивая вспомогательную школу, все же затрудняются в практическом пользовании языком. У многих из них владение русским языком остается на уровне восприятия и понимания. Причину этого явления едва ли можно объяснить только лишь сниженными познавательными возможностями умственно отсталых детей, в силу которых они не смогут достигнуть совершенства в усвоении второго языка. Немаловажную роль в данном случае играет, по-видимому, сама постановка обучения. К этому выводу мы пришли, проанализировав практику обучения русскому языку во вспомогательных школах Украинской ССР.

Учащиеся украинской вспомогательной школы довольно успешно овладевают такими сложными видами речевой деятельности на русском языке, как чтение и письмо, что свидетельствует о правильной организации педагогической работы в этом направлении. В то же время неумение тех же выпускников пользоваться русским языком в целях общения закономерно приводит к выводу о недостаточной коммуникативной практике учащихся в условиях сложившегося методического подхода к развитию устной русской речи.

Анализ посещенных уроков показал, что основными видами деятельности учеников являются преимущественно выполнение лексико-грамматических и

переводных упражнений, тренировка в правильном звукопроизношении, ответы на вопросы учителя, чтение, письмо, пересказы учебных текстов, режескрипция сюжетных картин и творческие рассказы. Перечисленные виды работ, безусловно, целесообразны и необходимы, однако предполагают использование книжного стиля речи и не дают должного эффекта в выработке у учащихся прочных речевых навыков, необходимых для самостоятельного общения.

Распространенной формой работы на уроках русского языка является проходящая в форме диалога беседа, однако ее анализ с точки зрения навыков общения учащихся обнаруживает определенные недостатки. Во-первых, в беседе ученикам отводится всегда пассивная роль. Они только отвечают на вопросы учителя, не проявляя собственной инициативы. Во-вторых, вопросы учителя, как правило, направлены на выяснение степени усвоения учениками учебного материала (главным образом теоретического) и не имеют так называемой коммуникативной ценности.

Почти не проводится работа по развитию такого важного в коммуникативном отношении умения, как умение задавать вопросы, т.е. формулировать вопросительные реплики, правильные по содержанию и форме. Между тем от умения спрашивать зависит в значительной мере инициативность собеседников в разговоре.

Выяснилось, что упражнения и задания, направленные на развитие у учащихся навыков общения по-русски, в учебном процессе украинской вспомогательной школы применяются крайне редко, несистематически, без тщательно продуманной последовательности и содержания, методики применения. Такая постановка обучения не дает ощутимого педагогического эффекта, затрудняет практическое овладение умственно отсталыми учащимися русским языком как средством общения. Со всей очевидностью возникает необходимость разработки более продуктивных путей обучения, которые способствовали бы формированию прочных коммуникативных речевых умений у умственно отсталых учащихся в соответствии с коммуникативными задачами изучения русского языка как учебного предмета в национальной вспомогательной школе.

Одним из таких путей, по нашему мнению, может стать специальная организация речевого общения учащихся в процессе изучения ими русского языка. Нужно, чтобы с самых ранних этапов его изучения дети имели возможность применять полу-

ченные теоретические знания в практике общения и постепенно приобретали опыт такого общения, т.е. овладевали коммуникативной функцией языка.

Как известно, коммуникативная функция, одна из основных и первичных для языка, наиболее ярко проявляется в устной разговорной речи, особенно ее диалогической форме. Диалог, по мнению многих ученых (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), является в психологическом плане более простой формой речи (по сравнению, например, с монологом), а, следовательно, и более доступной для овладения. Закономерно поэтому начинать обучение умственно отсталых учащихся общению на втором языке именно с развития разговорно-диалогической речи.

Исследование русской разговорно-диалогической речи учащихся младших классов украинской вспомогательной школы показало ее значительное несовершенство, обусловленное, согласно проведенному анализу (Вавина Л.С., Ковальчук В.А., 1986), прежде всего недостаточным развитием общеречевых коммуникативных умений. Имеются в виду умения строить отдельные реплики и диалог в целом структурно правильно и содержательно, своевременно и адекватно реагировать в словесной форме на обращенную речь, вызывать ответную речевую реакцию собеседника, обмениваться коммуникативными ролями (спрашивающий – отвечающий) и некоторые другие.

С учетом этих данных, а также на основе изучения психологической, лингвистической и методической литературы была разработана система обучения умственно отсталых учащихся украинской национальности диалогическому общению на русском языке в начальный период его изучения (3-4 классы). Эта система предусматривает такую организацию речевого общения учащихся на уроках русского языка, которая учитывает структуру речевой деятельности, познавательные возможности умственно отсталых детей и специфику близкородственного двуязычия. Проведенное экспериментальное обучение и анализ его результатов позволяют сделать некоторые практические рекомендации в адрес учителей вспомогательной школы с украинским языком преподавания относительно методики работы по формированию у учеников младших классов коммуникативных умений на русском языке.

Родственная близость украинского и русского языков, сходство их лексико-грамматического строя во многом облегчает умственно отсталым ученикам процесс овладения русским языком как вторым и

позволяет вовлекать их в деятельность общения уже с самых ранних этапов его изучения. В то же время сниженные познавательные возможности и общее речевое недоразвитие олигофренов, в силу которых они испытывают затруднения при общении даже на родном языке, обуславливают необходимость соблюдения поэтапности в обучении их основным коммуникативным умениям: вначале целесообразно формировать умения продуцировать отдельные реплики (ответные и инициативные), затем — участвовать в связанном диалоге.

Овладение школьниками умениями диалогического общения осуществляется в процессе выполнения ими комплекса коммуникативных заданий, которые представляют собой активизирующие мышление задачи, связанные прежде всего с содержанием их речи. Они позволяют включить усвоенные знания в деятельность общения и требуют от учеников самостоятельного отбора языковых средств, давая при этом четкую установку на вид высказывания и мотивируя его порождение ситуативными факторами. Таким образом, задания, в результате выполнения которых достигается формирование и развитие умений и навыков диалогического общения, относятся к продуктивно-творческим формам работы, предполагающим осуществление в учебных целях актов речевого общения. Поскольку коммуникативность как принцип обучения предполагает прежде всего мотивированность высказываний школьников в каждом конкретном случае, поскольку такую мотивированность трудно обеспечить в условиях механических однообразных упражнений, постольку направленные на формирование умений диалогического общения задания должны быть разнообразными по форме и содержанию, обуславливающими и стимулирующими речевую деятельность учащихся. При этом многообразие форм работы должно быть подчинено единой общей цели, соответствующей конкретному этапу обучения.

Так, на I этапе обучения диалогическому общению умение строить ответные реплики диалога формируется следующими приемами и заданиями: ответы на вопросы учителя в процессе учебной деятельности на основе естественно возникающих речевых ситуаций; регулярные "служебные" диалоги учеников с учителем; дидактические речевые игры; беседы с опорой на жизненный опыт учащихся; формирование ответной реплики микродиалога по заданной исходной и др.

При развитии инициативной речи (II этап) на первый план выступают такие задания, как восста-

новление вопроса по известному ответу; формулирование инициативных реплик микродиалога в учебных речевых ситуациях, речевые игры. Начатая на I этапе работа по обучению школьников ориентироваться в речевой ситуации (используется такой прием, как анализ ситуации по опорным вопросам после чтения небольших диалогических текстов из учебника или индивидуальных карточек) расширяется за счет других форм (описание учениками ситуации по известной реплике).

На завершающем этапе для развития у учащихся умения участвовать в связном диалоге на русском языке рекомендуется использовать такие приемы и задания, как заполнение схем диалогов, составление связных диалогов из данных в беспорядке реплик, разыгрывание парами учащихся диалогов по заданным ситуациям, социально-ролевые игры и др.

Среди перечисленных видов работ главная роль по степени значимости и по удельному весу в общей системе работы принадлежит вопросу-ответной беседе, заданиям в форме учебно-речевых ситуаций и речевым играм. В связи с этим учителю важно соблюдать ряд требований, относящихся к применению на уроках русского языка данных продуктивно-творческих форм работы.

Беседы представляют собой сложный вид общения с несколькими участниками (полилог). На самых первых этапах изучения русского языка как второго (3 кл.) участие умственно отсталых школьников в беседе, как правило, ограничивается их ответами на вопросы и побуждения учителя. Организуя специальные беседы с целью развития разговорно-диалогической речи учащихся, учитель должен использовать наиболее знакомые, доступные и интересные детям темы, чтобы содержательная сторона речи не представляла для учеников трудностей и позволила им более свободно и активно разворачивать свою речевую деятельность, используя для этого имеющийся небольшой пока запас языковых средств. Предметом разговора в таких случаях могут стать события или обстоятельства учебной, бытовой, игровой сфер деятельности школьников.

Поскольку беседа протекает на неродном для учащихся языке, в речи учителя не должны встречаться незнакомые детям слова и выражения. Развивая у учащихся умение отвечать по-русски на заданные в беседе вопросы, следует помнить, что для синтаксиса диалогической речи (особенно ее ответных реплик) характерны предложения неполной структуры, эллипсы. Поэтому не всегда оправданно

требовать от детей традиционных "полных" ответов и указывать ученику на "ошибку", тем самым убивая естественный характер его речевой реакции.

По мере продвижения учащихся в овладении умениями диалогического общения требования к их участию в разговорных беседах постепенно усложняются. Так, на заключительном этапе обучения рекомендуется организовывать беседу таким образом, чтобы ученики не ограничивались краткими ответами на вопросы учителя, а сами проявляли инициативу в разговоре, побуждали друг друга к высказываниям и чтобы их ответные реплики расширялись до уровня небольших сообщений и описаний, приближаясь к монологической речи.

На этапах развития инициативной речи и особенно связного диалога преобладают задания в форме **учебно-речевых ситуаций**. При этом основными компонентами структуры таких заданий служат, во-первых, описание ситуации, включающее условия и участников общения, и, во-вторых, формулировка задачи, представляющая мотив и цель речевого действия. В связи с этим к ним предъявляются следующие требования: содержание речевой ситуации должно быть ориентировано на жизненный опыт, уровень развития русской речи и познавательные возможности умственно отсталых школьников; словесное описание ситуации должно быть достаточно полным, понятным для учеников, но в то же время не слишком громоздким, затрудняющим его восприятие и удержание в памяти; при парных формах работы задание должно гарантировать равное участие партнеров в акте общения, то есть должна быть предусмотрена конкретная формулировка речевой задачи каждого из них.

Речевые игры являются распространенной формой работы на всех этапах обучения диалогическому общению. Они вызывают неизменный интерес детей и очень эффективно стимулируют их речевую деятельность, создавая ее мотивационную основу. Игры, используемые для обучения диалогическому общению, должны отвечать следующим требованиям: представлять собой форму учебно-речевой ситуации; отрабатывать формируемые коммуникативные умения и навыки; содержать несложные, доступные умственно отсталым детям правила; предусматривать обязательное предварительное ознакомление учеников с лексико-грамматическим материалом, которым они будут оперировать; обеспечивать участие в игре всех учеников; быть экономичными во времени. Учителю важно умело начать игру, показать образец выпол-

нения речевых действий с тем, чтобы сразу организовать детей, вызвать у них желание активно участвовать в игре.

В ходе игры учитель выполняет самую активную, организующую роль: он направляет игру нужными вопросами, подбадривающими репликами, стремится предупредить неправильные высказывания или незаметно исправляет их. При этом нецелесообразно во время активного продуцирования речи постоянно перебивать ученика, указывая на ошибки. Помимо того, что это сбивает детей с мысли, отвлекает внимание, тормозит речепроизводство, постоянные поправки порождают у учеников неуверенность в своих силах, убивает желание общаться, вообще говорить по-русски. Но это вовсе не значит, что учитель должен мириться с неправильной русской речью детей. Он обязан найти и использовать обходные пути или создать условия, предупреждающие появление ошибок (например, стремиться к собственной безукоризненно правильной русской речи, организовать взаимоконтроль со стороны учащихся с элементами соревнования, осуществлять предварительную лексико-грамматическую подготовку учащихся, наконец, после окончания говорения ученика просто правильно повторить ту же фразу). Важно, чтобы проводимые на конкретном этапе речевые игры имели однотипные правила. В этом случае игры экономят время и дают учителю возможность варьировать отрабатываемый лексический материал в зависимости от содержания урока посредством различных наглядных средств, пособий и атрибутов. Наиболее целесообразно речевые игры оставлять на конец урока, поскольку во время игр учащиеся обычно несколько возбуждаются, и их трудно затем переключить на другой вид деятельности.

Размеры статьи не позволяют привести конкретные примеры всех заданий, используемых для развития диалогических умений умственно отсталых учащихся, поэтому мы ограничились лишь их перечислением и изложением некоторых рекомендаций к их применению на уроках русского языка во вспомогательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванина Л.С., Ковальчук В.А. Особенности диалогического общения умственно отсталых школьников в условиях украинско-русского двуязычия // Дефектология. - 1986. - № 4.

KÕNEKOOLI VI KLASSI ÕPILASTE PRAKTILISE SÕNATULETUSE OSKUSED

M. Pahk

Praktiline sõnatuletus on normaalne etapp lapse kõne arengus. Oskus on äärmiselt tähtis, sest võimaldab lapsel oma sõnavara tunduvalt suurendada. Normaalse tunnetustegevuse ja psüühika puhul saab sõnatuletusprotsesside omandamine alguse 3. eluaastal ja jõuab lõpule koolieaks (Д.Б. Эльконин, 1958; А.Н. Гвоздев, 1961; Т.Н. Ушакова, 1972, 1979). On teada, et praktilised keelekasutusreeglid ja teadmised keelest ei ole kaasa sündinud, vaid laps omandab need kõnetegevuses. Ta suhtub keelesse aktiivselt, konstruktiivselt, analüüsides pidevalt, kuigi ebateadlikult keelelisi nähtusi. Suure täpsusega eristab ta üksikuid tüvesid, sufikseid, lõppe (А.Н. Гвоздев, 1961; Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, 1981). Т. Ушакова järgi on lapse iga neologism e. uudissõna tajutud kõnematerjali morfoloogilise liigendamise ja sünteesi resultaat. Neologismi moodustamise põhjuseks on asjaolu, et lapsel puudub sõna mingi tegelikkuse nähtuse tähistamiseks, sõnamoodustusprotsesse ta samuti veel täielikult ei valda. Nii moodustubki neologism. Paljud neologismid moodustatakse fraasi selles kohas, kus laps täidab standardset süntaktilist konstruktsiooni, kuid sõna selleks puudub. Niisiis on laste sõnalooming seotud süntaksiga, grammatikareeglite realiseerimisega kõnes. Neologismid tekivadki lause koostamisel (Т.Н. Ушакова, 1979, с. 118; 185-192).

Paljud autorid viitavad sõnatuletusele analoogia alusel. Neologism moodustatakse kas üksiksõna eeskujul (konkreetne sõna) või on analoogia aluseks keele üldistatud struktuur. Viimasel juhul on lapsel olemas kujutus grammatilisest kategooriast. Otsene analoogia on iseloomulik noorematele lastele (Т.Н. Ушакова, 1979, с. 143, 207; Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, 1981, с. 41-42).

On teada, et sõnatuletusprotsesside valdamine on väga tihedalt seotud lapse tunnetustegevusega, tema aktiivse orienteerumisega esemelises ja kõnelises tegelikkuses. Seega võib sõnaloomeperioodi puudumine või ebanormaalne kulgemine anda tunnistust hälvetest lapse tunnetustegevuses (E.C. Слепович, 1983, c. 32). Ka alakõnega lastel kaasneb sekundaarse defektina vaimse arengu pidurdumine. R. Levina uurimuste põhjal ei ole sõnatuletus alakõnega lastele jõukohane harilikult isegi mitte III tasandil: laps ei taju veel sõna foneetilisi väljendusvahendeid ja morfoloogilist koostist (P.E. Левина, 1968, c. 80). Peale selle tajuvad alakõnega lapsed iga tuletatud sõna täiesti uuna, iseseisvana, mis pole tähenduselt ja kõlalt lähedane ega seotud teiste samatüveliste sõnadega (P.E. Левина, 1968, c. 108-109; Л.Ф. Спирова, 1980, c. 166-167). Niisiis ei kujune primaarse alakõnega lastel spetsiaalse õpetamist kooliea alguseks elementaarse (ebateadliku) morfoloogilise analüüsi oskusi, seega puuduvad vajalikud eeldused sõnatuletuseks.

Kirjanduse andmeil on praktilist sõnatuletust kõnehälvikutel uuritud ebapiisavalt. Eestis puudusid seni täiesti andmed alakõnega õpilaste sõnatuletuste kohta. Käesolevas artiklis on toodud eksperimendi tulemused, mis moodustavad ühe osa diplomitööst (M. Pahk, 1987) ja selgitavad mõnevõrra kõnekooli õpilaste praktilise sõnatuletuse oskusi. Eksperimendis, mis viidi läbi 1986. - 87. a., osales 30 Tartu I EIK VI kl. õpilast. VI klass valiti seetõttu, et kõnekooli I-V klassis on läbitud spetsiaalne propedeutiline periood, VI klassis algab sõnatuletuse süstemaatiline õpetamine. Õpetamismetoodika täpsustamiseks ja sobiva harjutusmaterjali valikuks olekski vaja teada, millised on praktilise sõnatuletuse levinumad raskused ja vead alakõnega VI klassi õpilastel ning milline peaks olema pedagoogiline abi vastavate oskuste kujundamisel.

Põhiekspõrimendi käigus esitati õpilastele 5 ülesannet, mis täideti kirjalikult üleklassitööna. Ühe ülesande puhul esitati pärast harjutuse sooritamist tahvil kirjalikult tuletusmudel (skeem) ja selgitati suuliselt näite varal selle kasutamist. Selle järgi kontrollisid õpilased oma tööd ja parandasid vead. Vajaduse korral osutas eksperimentaator õpilastele individuaalset abi (selgitas mudeli kasutamist veelkord).

Ülejäanud 4 ülesande korduvaks täitmiseks

esitati õpilastele abiks kaastekst (1. abi), mil-
lele eksimuse puhul lisati tuletised valikuna (2.
abi). Seega said õpilased sõna tuletamisel või
valikul toetuda lause tähendusele.

Vaatleme tulemusi ülesannete kaupa. Teonime
tuletamisel moodustasid õpilased õigesti 177 tu-
letist 210 võimalikust (84 %). Kui tuletamisel
oli abiks tuletusmudel, oli õigeid vastuseid 199
(95 %). 33 vales tuletisest 25 juhul olid õpila-
sed alles jättnud esitatud vormitüve (*koomine*,
loemine). 4 juhul asendati esitatud vorm teise
sõnaga (*kütmine* - *küttimine*), 2 juhul lisati lii-
de moonutatud tüvele (*kudimine*). Nimetatud vea-
tüübid säilisid ka pärast abistamist. Järelikult
ei oska mitte kõik kõnekooli õpilased kasutada
tegusõnade tüvevariante, mõnikord ei tunne nad
täpselt ka sõnade tähendust.

Samadest tuletusalustest tuli moodustada ka
tegijanimi. Õigesti moodustati 178 tuletist 210
võimalikust (85 %). Abistamisel oli õigeid vastu-
seid 94 %. Seega osutusid tulemused lähedaseks
teonime tuletamise omadega. Endiselt oli vigadest
ülekaalus vale tüvevariandi kasutamine, s.t. õpi-
lased jätsid stiimulsõna tüve muutmata, kuigi
keelenorm seda nõuab.

Sõnatuletus liidete -*nik* ja -*ik* abil. Üles-
anne esitati tabeli kujul: nimi- ja tegusõnad,
liited. Õpilasel tuli osutada, kas esitatud sõna-
dest ja liidetest saab sõna tuletada ning posi-
tiivse otsuse puhul ka ülesanne täita. 300 võima-
likust moodustasid õpilased õigeid tuletisi 231
(77 %). Moodustamata oli jäetud 21 % tuletistest,
vigu oli ainult 2 %. Vigadena esinesid vale liite
kasutamine (-*lik*, -*ik*, -*nik*), liite lisamine moo-
nutatud tüvele või algvormile (*kaskik*, *üürisnik*).
Eksiti ka tuletusaluse valimisel (*jooksnik*). Nagu
selgus, ei lähtu kõnekooli VI klassi õpilased
mitte alati moodustuva tuletise tähendusest.

Sama ülesande järgmisel etapil oli materjal
tuletamiseks (tuletusalused ja liited) endine,
abiks oli aga nüüd kontekst (lünklaused). Eksimu-
se korral selles ülesandes esitati tuletised va-
likuna. Tulemuste põhjal võib väita, et kontekst
on õpilastele suureks abiks. Õigeid vastuseid oli
nüüd 200 võimalikust 188 (94 %), moodustamata
jäeti ainult 1 %, vormilt valesid tuletisi oli 9
(5 %). Valikülesandes (2. abi) leidsid kõik õpi-
lased tuletised täiesti õigesti.

Täiendava eksperimendi tulemuste põhjal võib
järeldada, et moodustatud tuletiste rakendamine

lauses vähendab oluliselt liidete kasutamise juhuslikkust.

Sõnatuletus liidetega -lik, -ne, -line. Ülesanne esitati samuti tabeli kujul. Õigeid vastuseid liite -line abil tuletades oli 70 %, vigu 12 %. Ülejäänud juhtudel jäid tuletised jällegi moodustamata. Vigadeks olid liite lisamine algvormile (*armline*), nimetavalise liitumisvormi asemel kasutati omastavalist (*põhjaline*), liite lisamine moonutatud tüvele (*korrruline*). Esitatud tuletusalustest valmistas kõige rohkem raskusi sõna *korrus* (16 õiget tuletist 30 võimalikust).

Kasutades tuletamisel liidet -lik, moodustati õigesti ainult 61 tuletist 120 võimalikust (51 %). Üle kolmandiku võimalikest tuletistest oli jäetud moodustamata. 16 juhul (13 %) lisati liide algvormile (14 juhul *põhilik*) või teise sõna tüvele (*kohalik* - *kohtulik*). 7 korda valiti vale tuletusalus (*korruslik*). Raskemateks sõnadeks osutusid omastavalise liitumisviisiga sõnad *arm* ja *põhi*. Peaaegu veatult leiti tuletis sõnast *loodus*.

Liite -ne abil moodustati õigeid tuletisi 90 võimalikust 50 (56 %). Võrdselt 22 % tuletistest jäeti moodustamata või tuletati vormilt valesti. Tuletusaluse valikul eksisid õpilased 29 juhul. Raskeks osutusid omastavalise liitumisviisiga sõnad *koht* ja *muld*.

Saadud tulemuste põhjal võib järeldada, et omadussõnade iseseisev tuletamine antud nimisõnadest liidete -lik, -line, -ne abil on kõnekooli VI kl. õpilastele veel küllaltki raske. Raskemad on liited -ne ja -lik, mõnevõrra edukam on tuletamine liitega -line. Paljud keelenormile vastavad tuletised jäetakse moodustamata. Tuletamisel valmistab raskusi tüvemuutmine. Peamiseks veatüübiks on liite lisamine algvormile.

Täiendavas eksperimendis osales 20 kõnekooli VI kl. õpilast. Tuletise moodustamist abistas kaastekst - sõnaühend. Eksimuse korral esitati tuletised valikuna. Tulemused paranesid mõnevõrra. Õigeid vastuseid olid nüüd 68 % (enne 58 %). Võrreldes ülesande eelmise etapiga, tõusis märgatavalt veaprotsent. Kuid samas ei jäetud ühtegi võimalikku tuletist moodustamata. Suurimaks vearühmaks oli vale liite (-lik, -line, -ne) valik (42 viga 65st, nt. *kohaline*, *armilik*). Oma olemuselt on need vead samased eelmisel etapil esinenud vale tunnetusaluse valimisega. Moodustades sõnaühendisse sobivat tuletist, oli tuletusalus

juba antud. Õpilase ülesandeks jäi vajaliku liite valik ja vajaduse korral tüve muutmine. Seega näitavad vale tuletusaluse valik ülesande eelmisel etapil ning vale liite valik täiendavas eksperimendis juhuslikkust liidete ja tuletusalusega opereerimisel. Teiseks suuremaks veaarühmaks oli liite lisamine algvormile (19 viga 65st, nt. *korrusline*).

Võrreldes konteksti abil tuletamise tulemusi eelmises (sõnatuletus liidetega *-nik*, *-ik*) ja antud ülesandes, ilmneb, et konteksti abi oli efektiivsem nimisõnade tuletamisel. Võib oletada, et mõju avaldab ka konteksti liik (eelmises ülesandes lause, antud harjutuses sõnaühend).

Järgnevalt esitati lünka sobivad ja sobimatud tuletised valikuna. See parandas tulemusi oluliselt veelgi. Valiku abil leiti sõnaühendisse sobiv tuletis õigesti 94 % juhtudest, vigu oli 6 %. Ilmneb, et passiivselt on enamikule õpilastele tuletiste kasutamine jõukohane.

Liitsõnade moodustamine. Üheks uute sõnade moodustamise võimaluseks on sõnade liitmine. Ülesandes oli 6 võimalikust õigest liitsõnast 5 juhul vaja leida täiendosa omastavaline tüvi. Ainult 1 sõnas (*käsipuu*) võis täiendosa jääda algvormi. Liitsõnade moodustamist valdavad õpilased suhteliselt hästi. Õigeid vastuseid oli 85 %. Moodustamata jäeti 9 % võimalikest liitsõnadest, valesti moodustati 6 % liitsõnu. Selles ülesandes avaldus õpilastel omapärane nähtus: nimelt moodustasid 8 õpilast keelenormile otseselt mittevastavaid liitsõnu (*käsilamp*, *lauapuu*, *puukäsi* jne.). Tähelepanu juhtimisel nimetatud uudissõnadele selgitasid aga õpilased moodustatud sõna tähendust õigesti - kirjeldasid vastavat võimalikku eset või nähtust. Moodustatud sõnu nad veaks ei lugenud. Järelikult pole neologismiperiood, mis normaalsetel lastel kaob eelkoolieas, kõnekooli VI kl. õpilastel veel lõppenud.

Saadud tulemuste põhjal ilmneb, et ka liitsõnade moodustamisel ilmneb kõnekooli õpilaste sõnatuletusele omane raskus, s.o. õige tüvevariandi valik. Võrreldes aga sõnatuletusega liidete abil, on liitsõnade moodustamine õpilastele kergem.

Sama materjali baasil (tüvisõnad) tehti õpilastega täiendav eksperiment, kus tuli antud sõnadest moodustada liitsõnu ja kasutada neid lauses. Tulemused paranesid märgatavalt. Õigeid vastuseid oli nüüd 98 %. Tüvemutmisraskusi põhjus-

tas sõna käekott (*käsikott*). Niisiis abistab kontekst ka liitsõnade moodustamisel.

Kesksõnade *-nud*, *-tud*, *-tav* ja *-v* moodustamine ja kasutamine. Kesksõnu vaadeldakse grammatikas küll tegusõna vormidena, kuid ülesande analüüs koos sõnatuletusega on siiski põhjendatud. Nimelt omandab kesksõna märgatava atribuutiivse tähenduse.

Harjutus nõudis kesksõnade moodustamist ja nende kasutamist täiendina sõnaühendis. Ülesande lahendamise tulemuste põhjal ilmnevad õpilastel jällegi märgatavad raskused, mis on analoogilised sõnatuletusel avalduvatega. Õigesti moodustatud kesksõnu oli 69 %. 103 veast 39 olid formaalsed (tüve moonutamine: *kütetav ruum*). Sisulised vead (vale kesksõna või teise sõna tüve kasutamine: *ehitanud maja*; *ehitud maja*, sõnast *ehtima*) olid niisiis ülekaalus. Eeltoodu põhjal võib otsustada, et mitte alati ei lähtu kõnekooli VI kl. õpilased kesksõnade moodustamisel tähendusest.

Kõige rohkem raskusi sõnavormide moodustamisel põhjustasid umbisikulised kesksõnad *-tav* ja *-tud*. *tav*-kesksõna puhul andsid õpilased õigeid vastuseid 53 %, *tud*-kesksõna puhul 73 %. Edukalt kasutati isikulisi kesksõnu *-nud* ja *-v* (vastavalt 93 % ja 78 %). Samas kasutatakse neid kõige sagedamini valesti (*nud*-kesksõnaga asendati teisi kesksõnu 33 korral). Eelpooltoodust ilmneb, et valesid vorme põhjustas selles ülesandes kesksõna juhuslik valik, s.t. jällegi ei lähtuta moodustuva sõnavormi tähendusest ega sobivusest sõnaühendisse. Tuleb ette ka sõnatüvede asendamist kõlalise ja tähendusliku sarnasuse alusel (*kasvama* - *kasvatama*; *ehitama* - *ehtima*). Raskusi on tüvemuutmisega.

Kesksõnade kasutamisoskuse uurimiseks korraldati kõnekooli VI kl. 20 õpilasega ka täiendav eksperiment. Õpilastele esitati kirjalik valikülesanne, kus 2 sõnaühendisse sobivat kesksõna tuli leida 4 vormi hulgast. Nende 4 vormi hulgas oli nii vormilt valesid (moonutatud tüvi) kui sisuliselt sobimatuid kesksõnu (kasutatud vale kesksõna või teise sõna tüve).

Võrreldes ülesande eelmise etapiga, olid tulemused paremad. Õige sõnavorm leiti 78 % juhtudest. Enamik vigu nagu ülesande eelmiselgi etapil olid oma olemuselt sisulised (80 90st - 90 %). Peamiselt kasutati vale kesksõna: *tav*-kesksõna teiste asemel 34 juhul, *nud*-kesksõna 20 juhul, *v*-kesksõna 13 juhul, *tud*-kesksõna 11 juhul. 2 korda

ühendati kesksõna teise sõna tüvega (*ehitud maja*). Ülejäänud vead olid formaalsed (moonutatud tüvi: *kütetud ruum*). Analüüsist võib järeldada, et kesksõnade kasutamine on õpilastele tunduvalt kergem, kui sõnaühendisse sobivad vormid on esitatud valikuna. Endiselt ei tee aga paljud õpilased valikut tähenduse alusel, vaid opereerivad kesksõnadega nagu liidetegagi juhuslikult. See näitab, et õpilased ei tunne sõnade tähendust täpselt.

Vaatleme nüüd õpilaste individuaalseid tulemusi põhieksperimentis. Õige sõnatuletuse eest anti õpilastele 1 punkt, vale tulemuse eest lahutati 1 pall (-1). Tulemused on küllaltki erinevad: $x = 27,8$; $s = 7,2$. Nõrgemat õpilasrühma (6 õpilast) iseloomustab esmajoones vale tüvevariandi valik (61 % vigadest). Paralleelselt eksitatakse ka liite ja kesksõna tunnuse valikul (39 % vigadest). Esineb liite mehhaanilist lisamist esitatud sõnavormile (*kütabi*; *koobine*). Hulgaliselt vigu tegid selle rühma õpilased 2. ja 3. ülesandes (sõnatuletus liidetega *-nik*, *-ik* ja *-lik*, *-line*, *-ne*). Suur abi on aga neil õpilastel sõnamoodustusmudelil (säilivad üksikud vead).

Kui nõrgemal õpilasrühmal on ülekaalus formaalsed vead, siis tugevamas (7 õpilast) ja keskmises (17 õpilast) rühmas on enamik vigu sisulist laadi (vastavalt 60 % ja 59 %). Seega ei valmista tüve muutmine tugevatele ja keskmistele õpilastele nii suuri raskusi kui nõrkadele. Siiski on formaalsete vigade protsent ka neil küllaltki kõrge. Kui tuletamisel toetutakse mudelile, kaob vale tüvevariandi valik täiesti. Peab märkima, et tuletusmudeli kasutamisel on kõigis õpilasrühmades vaja individuaalselt abistada. Huvitav on asjaolu, et tugevama rühma õpilased konstrueerisid liitsõnade moodustamisel keelenormile mittevastavaid liitsõnu, mille tähendust nad olid valmis selgitama ja põhjendada. Seega võib väita, et kõne arengule omane neologismiperiood pole neil õpilastel veel lõppenud.

Täiendava eksperimenti käigus õpilaste individuaalsed erinevused vähenesid. Kõigis õpilasrühmades olid nüüd ülekaalus sisulist laadi vead (tugevamal rühmal 81 %, keskmisel ja nõrgemal rühmal 63 % vigadest). Võib järeldada, et kontekst abistab oluliselt nii tüve muutmisel kui liite valikul.

Tervikuna lubas uurimus teha järgmised järeldused.

1. Kõnekooli VI kl. õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused on kujunemisjärgus.

2. Liidete, kesksõnade tunnuste ja tuletusalustega opereerimisel ei lähtu kõnekooli keskastme õpilased mitte alati sõnade tähendusest (sõnade tähendust tuntakse ebatäpselt) ning kasutavad liiteid ja moodustavad tuletisi suures ulatuses juhuslikult (umbes 2/3 kõigist vigadest on sisulised).

3. Olulisi raskusi valmistab sõnade tuletamisel ja liitsõnade moodustamisel sõnatüvede muutmine (sobiva tüvevariandi valik; ligikaudu 1/3 vigadest).

4. Tuletiste moodustamine ning rakendamine sõltub oluliselt esitatud ülesande liigist. Tuletiste õiget moodustamist soodustab tuletusmudeli (skeemi) kasutamine, mille puhul on vajalik õpilaste individuaalne juhendamine. Veelgi rohkem kergendab sõnatuletust tuletiste moodustamine kaasteksti abil (sõnaühend, lause). Kaastekst vähendab, kuid siiski ei välista valede tüvevormide ja liidete kasutamist. Tuletiste valik sõnalünka välistab vead täiesti (siiski täideti kesksõnade moodustamisel valikülesanne ainult 78% edukusega). Tulemus näitab, et enamikule VI kl. õpilastele on tuletiste tähenduse mõistmine jõukohane. Siit järeldub, et tuletamisel peab õpilasele alati selgitama moodustatava sõna tähendust. Praktilise tuletusõpetusega tuleb kindlasti seostada semantiline analüüs.

5. Õpilaste edukus sõnade tuletamisel sõltub kasutatavast keelematerjalist. Mõju avaldab sõnaliik ja liide, samuti sõnatüve astmevahelduslikkus (laadivahelduslike sõnade puhul on raskusi õige tüvevariandi leidmisega).

6. Praktilise sõnatuletuse oskuste tase on kõnekooli VI kl. õpilastel erisugune. Seetõttu peaks õpetamine olema diferentseeritud.

Toodud järeldused võiksid olla aluseks vastava metoodika ja harjutusmaterjali koostamisel.

KIRJANDUS

- Pahk, M. Kõnekooli ja abikooli V-VI klasside õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused: Diplomitöö. - Tartu, 1987. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 467 с.
- Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968. - С. 67-166.
- Негневичкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. - М.: Наука, 1981. - 111 с.
- Слепович Е.С. Исправление речи у детей. - Минск: Нар. асвета, 1983. - 61 с.
- Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1980. - 192 с.
- Ушакова Т.Н. Распространенность детского словотворчества // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / Под ред. А.Р. Лурии. - М.: Педагогика, 1972. - С. 39-45.
- Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. - М.: Наука, 1979. - 248 с.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 114 с.

УМЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ 6-ГО КЛАССА РЕЧЕВОЙ ШКОЛЫ

М. Пахк

Р е з ю м е

В данной работе изучались умения практического словообразования у учащихся 6 класса речевой школы (учащихся с общим недоразвитием речи).

Для выполнения поставленной цели был организован констатирующий эксперимент, в котором участвовали 30 учащихся I Тартуской спецшколы-интерната (дети с общим недоразвитием речи III уровня). Эксперимент велся в течение двух лет.

Выяснилось, что умения практического словообразования у исследованных учащихся находятся в стадии формирования. Характерно, что при образовании слов учащиеся не всегда учитывают значение слов и соединяют морфемы случайно. Довольно много ошибок (примерно 1/3) является результатом выбора неправильного варианта основы. В основном указанное явление встречается при работе со словами, где происходит чередование звуков в основах слова. Аналогичные затруднения характерны при образовании сложных слов и причастий.

Образование слов и их применение в значительной степени зависит от типа задания. Правильному словообразованию способствует применение схематической модели словообразования и контекст. О пассивном владении производными словами свидетельствует успешное применение заданных слов в контексте (при заполнении пропусков слова в предложении).

Учащиеся более успешно образовали имена существительные. Зато применение многих суффиксов имен прилагательных вызывало значительное количество ошибок.

Результаты работы могут быть учтены при составлении системы упражнений в целях формирования умений практического словообразования.

3 - SAASTASTE VAIMSELT ALAARENENUD KOOLIEELIKUTE KUJUTLUSED ELUTA LOODUSEST

Ü. Toome

Koolieelses eas tutvub laps esmaselt nii loodusobjektide (taime- ja loomariigi esindajad, eluta looduse objektid), -nähtuste kui ka nende vaheliste seostega. Samal ajal avaldab loodus tugevat tagasi mõju lapse tunde- ja intellektile.

Nõukogude pedagoogikas on küllalt põhjalikult uuritud elusa looduse käsitlemist koolieelses eas (С.А. Веретенникова, 1973, 1980; Н.Ф. Виноградова, 1971, 1982; С.Н. Николаева, 1976, 1988 jpt). Mõnevõrra tagasihoidlikumalt, nagu märgib õigustatult ka N. Poddjakov, on tegeldud eluta looduse tutvustamisega koolieelikutele. Ka kirjanduses on need küsimused harva kajastamist leidnud (М.С. Фрейкин, 1970, 1971, 1972; Е.И. Корзакова, 1971; Н.Н. Поддьяков, 1977, 1980).

Eluta looduse objektide ja nähtustega tutvustamise vajalikkust põhjendab N. Poddjakov asjaoluga, et igapäevaelus puutub laps kokku järjest uute tundmatute objektidega ja nähtustega ja tal tekib soov neid tunda õppida. Iseseisvateks üldistusteks ja seoste leidmiseks objektide ja nähtuste vahel vahetust kogemusest aga ei piisa. Nähtuste põhjuste otsimine viib seetõttu tihti negatiivsete tulemusteni. (I. Freidkini andmetel tuleb isegi keskmises koolieas tihti tegelda just koolieelses eas omandatud valede kujutluste ja teadmiste ümberkujundamisega). Sellist iseseisvat valedetele järeldustele jõudmist peab N. Poddjakov loomulikuks, sest nähtustevaheliste püsivate ja kindlate seoste leidmine tähendab tegelikult loodusseaduste avastamist. Seda laps aga ei suuda ning nendeni jõudmist ei pea nimetatud autor koolieelses eas ka vajalikuks. Oluline on aga aidata lapsel avastada lihtsaid seaduspärasusi, pöörata tema tähelepanu ümbritseva maailma nähtuste konkreetsetele seostele ja põhjustele (Н.Н. Поддья-

ков, 1980, с. 121-122; И.С. Фрейдкин, 1970, с. 31). Selliselt organiseeritud töö tulemusel ei täiustu N. Poddjakovi järgi mitte üksnes lapse kujutlused ja teadmised loodusest, vaid see mõjutab eelkõige mõtlemise erisuguste vormide teket ja arengut. Seega rõhutab autor, et eluta loodusega tutvumine on lapse vaimse tegevuse arendamise vahendiks. Samas lisab autor, et kõik see on võimalik üksnes siis, kui tajutud nähtusi üldistatakse ja süstematiseeritakse (Н.Н. Поддьяков, 1977, 1980).

Nimetatud seisukohti arvestab uus (1987. a.) koolieelsete lasteasutuste õppe-kasvatustöö programm, mille järgi, erinevalt varasematest, toimub kujutluste loomine ja teadmiste andmine loodusest plaanipäraselt ja süsteemselt. Eesmärgiks on seadnud ökoloogilise alghariduse andmine.

Õigustamatult vähe on neile probleemidele pühendatud tähelepanu anomaalsete koolieelikute õpetamisel ja kasvatamisel. Ainsana on eluta looduse tutvustamisega põhjalikumalt tegelnud tüflopädaog V. Izotova. Tema uurimuse tulemused on aluseks eluta looduse tutvustamise programmile ja õpetamise metoodikale pimedate koolieelikute kõige vanemates rühmades. Kahjuks tegeleb autor põhiliselt vaid eluta looduse objektide füüsikaliste omaduste tutvustamisega. Arusaamatuks jääb aga printsiip, mille alusel V. Izotova esemeid eluta ja eluslooduse objektideks jaotab. Tema tööst selgub, et eluta looduse objektide hulka kuuluvad ka inimese valmistatud esemed, millist seisukohta ei saa õigeks lugeda.

Tutvumine vaimselt alaarenenud koolieelikute õppe-kasvatustöö programmiga näitab, et loodusega, eriti eluta loodusega tutvustamisele nendes rühmades peaaegu mingit tähtsust ei omistata. Fikseeritud on vaid mõned üldised ülesanded (nt. luua esmaseid kujutlusi eluta loodusest). Programm ja metoodilised juhendid selles ainelõigus seni puuduvad. Samuti pole võimalik leida informatsiooni, millised on vaimselt alaarenenud koolieelikute need kujutlused eluta loodusest, mis on omandatud spontaanselt või teiste ainelõikude vahendusel. Selliselt omandatud kujutlused on aga eeldatavasti äärmiselt üldised, seostamata ja tihti ka ebaõiged. Kujutluste taseme ja iseärasuste täpsustamiseks ongi korraldatud käesolev uurimus, mille konkreetset ülesanded on järgmised.

1. Uurida, kas vaimselt alaarenenud koolieelikud tunnevad lähemas ümbruses leiduvaid eluta looduse objekte (vesi, muld, liiv, kivid).

2. Analüüsida nende laste kujutlusi nimetatud objektide leidumisest ümbritsevas keskkonnas.

3. Selgitada välja laste kujutlused objektide otstarbest.

Vastuste leidmiseks neile küsimustele korraldati 1988. a. aprillis konstateeriv eksperiment. Käesolevas uurimuses vaadeldakse lähemalt nooremate, s.o. 3 - 5a. katsealuste tulemusi. Kokku uuriti 24 last, diagnoosiga vaimne alaareng debiilsuse astmes. Kontrollgruppi kuulus 30 normintellektiga last, kes kõik käisid Tartu 25. Lastepäevakodus. Vaimselt alaarenenud lastest olid 4 Tartu 34. Lastepäevakodu erirühma ja 20 Rakvere raj. Inju Lastekodu kasvandikud. Vanuse ja õpetamisaasta järgi jaotati lapsed omakorda 3 - 4a. ja 4 - 5a. rühmadeks. Intellektipuudega lapsi oli mõlemas rühmas 12, normintellektiga 15.

Kõiki lapsi uuriti individuaalselt. Katse kõik oli järgmine: Laps istus laua taga, tema ette asetati klaas veega. Järgnevalt pidi katsealune vastama viiele küsimusele:

1. *Mis see on?*

2. *Kus sa seda näinud oled?*

3. *Milleks inimestel teda vaja läheb?*

4. *Kellel teda vaja läheb?*

5. *Mida temaga teha saab?*

Seejärel näidati lapsele klaasi mullaga ning esitati samad küsimused. Analoogselt uuriti laste kujutlusi ka liivast ja kividest. Seega pidi iga katsealune andma vastuse 20 küsimusele. Vastuste leidmisel lastele abi ei osutatud, v.a. need juhud, kus lapsed ise, selleks et objekte ära tunda, soovisid seda kompida või maitsta. Selliselt hankisid lisainformatsiooni mõned normaalintellektiga lapsed. Üldiselt olid normaalse arenguga lapsed katsest väga huvitatud, s.t. nad püüdsid igale küsimusele vastata ja olid siiralt kurvad, kui nad vastust ei teadnud. Paljud esitasid ise küsimusi või jutustasid isiklike kogemuste põhjal.

Ootuspäraselt erinevalt käitusid intellektipuudega lapsed. Kujutluste puudumine või ebatäpsus ei võimaldanud neil esitatud küsimustele tihti vastust anda. Sageli jäi ilmselt mõistetamatuks juba küsimus ise, mida veenvalt kinnitavad ehholaalialia ilmingud. Eeltoodu tõttu puudus neil huvi katse vastu.

Järgnevalt püüamegi saadud katseandmeid täpsemalt analüüsida, esitades tulemused 3 - 4a. ja 4 - 5a. laste puhul eraldi.

Ülevaate 3 - 4a. katseisikute kujutlustest eluta looduse objektide kohta annab tabel 1. Tulemustest selgub, et hulk anomaalseid lapsi ei tunne esitatud objekte või ei tea nimetust (juhul kui järgnevatele küsimustele vastati adekvaatselt). Ühtegi objekti ei osanud nimetada 3 last (normaalsete katseisikute hulgas selliseid ei olnud) ning ühe katsealuse vastused olid kõik valed, s.t. laps segistas neid teiste objektidega, nimetades vett piimaks, mulda marjadeks, liiva muruks ning kive kontideks (Kristjan I., 3 a. 10 k.). Viimati nimetatud eksimust esines kontrollgrupi lastel vaid ühel korral, kui 3 a. 9 k. Siiri S. nimetas mulda teepuruks. Seevastu 8 normintellektiga last tundsid ära ning nimetasid õigesti kõik 4 esitatud objekti. Analüüsides katse tulemusi, selgub, et ootuspäraselt on kõigile katsealustele tuttavam vesi, millega nad iga päev mitmel korral kokku puutuvad. Kui normaalse arenguga lastele valmistab mõnevõrra raskusi mulla ja liiva tundmine (iseloomulik on nende omavaheline segistamine), siis debiilsetest katsealustest ei suutnud anda mullale nimetust mitte üks 12 lapsest. Väga vähe tunti ka liiva ja kive (vt. tabel 1).

Järgneva küsimuse kaudu püüti teada saada, millised on laste kujutlused vee, mulla, liiva ja kivide asukohast ümbritsevas keskkonnas. Selgub, et normaalsete laste kujutlused selles valdkonnas on põhiliselt õiged, kuid samas mittetäielikud. Sageli on need kas liiga konkreetsed (nt. "Vett olen näinud minu kodus köögis") või vastupidi, liiga üldised (nt. "Liiva olen näinud õues"). Vaimselt alaarenenud 3 - 4a. laste andmed viitavad aga nimetatud kujutluste puudumisele (vt. tabel 1). Ühelegi küsimusele ei vastanud 4 last, ülejäänute vastustes domineerib stereotüüpsus ja liigne üldistatus (nt. vastas Anne K., 3 a. 11 k., kõikide objektide puhul: "õues"). Nimetatud iseärasused kajastuvad ka vastuste arvulisel võrdlemisel. Kui iga normintellektiga laps suutis kõikide objektide puhul nimetada rohkem kui ühe selle leidumise õige asukoha, siis debiilsete laste keskmised näitajad on alla 0,5 (nt. kivide asukoha nimetamisel oli keskmine õigete vastuste arv normaalsetel 1,6 ja vaimselt alaarenenutel 0,33 iga lapse kohta). Iseloomulik on ka asjaolu, et

T a b e l

3 - 4a. vaimselt alaarenenud ja normintellektiga laste kujutlused
eluta looduse objektidest

Objekt	Laste grupp	Laste arv	1			2			3			4			5	
			a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b
VESI	N	15	14	-	1	1	11	3	-	11	4	-	8	7	-	10
	V	12	7	1	4	-	5	7	-	5	7	-	2	10	-	6
MULD	N	15	11	1	3	-	13	2	-	7	8	1	10	4	-	3
	V	12	-	1	11	-	4	8	-	-	12	-	2	10	-	-
LIIV	N	15	11	-	4	1	11	3	-	7	8	-	9	6	-	9
	V	12	4	-	8	-	4	8	-	2	10	-	2	10	-	4
KIVID	N	15	15	-	-	2	13	-	-	4	11	-	8	7	-	8
	V	12	5	-	7	-	4	8	-	1	11	-	2	10	-	4

Märkused 1 - 5 - küsimuse number,
a - täielikud kujutlused,
b - osalised kujutlused,
c - kujutlused puuduvad,
N - normintellektiga katseisikud,
V - vaimselt alaarenenud katseisikud

kui normintellektiga lapsed nimetavad põhiliselt neid eluta looduse objektide leidumise kohti, mis on seotud loodusliku keskkonnaga, siis intellektipuudega lapsed loetlevad enamasti võimalusi, mis seostuvad ruumiga. Nimetatud fakt viitab asjaolule, et 3 - 4a. vaimselt alaarenenud koolieelike kujutlused, mis oma olemuselt on niigi ebatäiuslikud, kajastavad vaid lapse kõige lähemat ümbrust. Seetõttu on ka loomulik, et rohkem anti õigeid vastuseid seoses veega.

Järgnevad kolm küsimust aitavad selgitada, millised on laste kujutlused põhiliste eluta looduse objektide otstarbest, s.t. kuivõrd nad seostavad neid objekte isiklike kogemustega ning täiskasvanute tööga.

Vastused kolmandale küsimusele ("*Milleks inimestel seda vaja läheb?*") viitavad kujutluste üldisele madalale tasemele (vt. tabel 1). Võib väita, et nende objektide funktsioon on vaimselt alaarenenud 3 - 4a. lastele põhiliselt tundmatu. 5 last ei vastanud sellele küsimusele ühegi objekti korral, ülejäänute arvamused on kas ebaadekvaatsed või äärmiselt üldised. Enamasti piiratakse ühe funktsiooni nimetamisega. Ka nende normaalsete eakaaslaste ettekujutused antud valdkonnas on kujunenud osaliselt, suurel osal puuduvad aga täielikult. Olemasolevad kujutlused on seotud enamasti isiklike praktiliste kogemustega, eelkõige mängu ning eneseteenindamisega (normi korral oli sellelaadseid vastuseid kokku 39, debiilsetel 8). Eelöeldust tuleneb ka vastus küsimusele, miks mõlema grupi lapsed ühtviisi halvasti tunnevad mulla ja kivide otstarvet. Tihti jäetakse vastus andmata või on see ebaadekvaatne (nt. näeb normintellektiga 3a. Raivo K. mulla otstarvet selles, et seda heina alla panna, vaimselt alaarenenud 3 a. 11 k. Sergei Z. aga leiab, et kive kasutatakse söömiseks). Siinkohal tuleb nimetada ka neid kontrollgruppi kuuluvat 5 last, kes suutsid mulla otstarvet seostada tööga, s.o. lillede istutamisega. Vaatamata mõlema lastegrupi kujutluste ebatäiuslikkusele (kujutlused on osaliselt formeerunud), iseloomustab normintellektiga lapsi konkreetsus. Kui debiilsed katsealused näevad uuritavate objektide otstarvet lihtsalt nendega mängimises, siis normaalsed lapsed nimetavad kindlaid mängusituatsioone või objekte.

Kolmandale küsimusele sisult lähedane, samas keeleliselt isegi lihtsam (arvestades küsisõna),

on viies: *"Mida temaga (-st) teha saab?"* Ka selle küsimuse kaudu peaksid selguma laste kujutlused objektide otstarbest, mis on kujunenud isiklike kogemuste või täiskasvanute töö vaatlemise alusel. Tabelist 1 selgub, et vastused kinnitavad kolmanda küsimuse esitamisel saadud tulemusi. Normaalsetel 3 - 4a. lastel on kujutlused objektide otstarbest formeerumas, vaimselt alaarenenud lastel põhiliselt veel kujunemata. 4 last ei vastanud ühelegi neljast sellelaadsest küsimusest, ülejäänute tüüpiline vastus oli *"mängida"*. Kuna enamasti toetutakse isiklikele mängukogemustele, siis on mõistetatav, et ei teata, mida on võimalik teha mullaga. Samal põhjusel antakse nimetatud objekti kohta kõige rohkem ebaadekvaatseid vastuseid. Ülejäänud objektide puhul nägid normintellektiga lapsed 5 korral nende seost ka täiskasvanute tööga.

Kujutlusi vee, mulla, liiva ja kivide tähtsusest inimese elus (välistatud polnud ka teiste eluslooduse objektide vajadused) aitas selgitada neljas küsimus: *"Kellele seda vaja on?"* Tabelist 1 selgub, et kui normintellektiga 3 - 4a. laste kujutlused on juba osaliselt formeerunud, siis samaealistel vaimselt alaarenenud lastel need peaaegu puuduvad. Nad kas vaikivad (ühtegi vastust ei andnud 5 last) või annavad ühetaolise üldsõnalise vastuse kõikide objektide korral (3 last). Nii näiteks on Janek S. (3 a. 11 k.) arvates kõiki neid objekte vaja tädile, pidades oletatavasti silmas eksperimentaatorit. Mõnel juhul (5) anti vastuseid, mis ei olnud seotud teemakohase situatsiooniga. Nt. Kristjan I. (3 a. 10 k.) vastus, mis pidi kajastama elusobjektide seost mullaga, oli järgmine: *"Süüa ja saia ja piima ja konti."* Ka 3 - 4a normaalsete laste vastused on tihti veel üldist laadi, mõnikord aga vastupidi, konkreetsemad, seotud muljetega kindlatest olukordadest (nt. Andres V., 3 a. 11 k.: *"Minu isal ja vanaisal, et nad saaksid lilli istutada"*). Mulla vajalikkusele seoses loomadega viitab ainult ühe kontrollgruppi kuuluva lapse vastus (Maarja S., 4a.): *"Mutid elavad maa all. Seal on ka mulda. Mutt saab maja ehitada"*.

3 - 4a. vaimselt alaarenenud laste uurimisel saadud andmed näitavad veenvalt, et eluta looduse objektidest, nende seostest inimtegevusega neil lastel ilma eriopetuseta kujutlusi ei teki. Olemasolevad vähesed ettekujutused on pinnapealsed ja äärmiselt üldised. Ilmekalt avaldub siin laste

elukogemuste nappus. Samuti kinnitavad katsetulemused nende mahajäämust kõne arengus. Vastustes kasutati põhiliselt 1 - 2sõnalist lauset või lihtsat loetelu. Normaalseste samavanuste laste laused on 3 - 4sõnalised, sisaldades enamasti kõiki obligatoorseid lauseliikmeid. Üksikjuhtudel koosneb nende vastus mitmest lihtlausest, mille abil omi mõtteid püütakse selgitada. Nagu varem mainitud, avaldusid intellektipuudega lastel mõningatel juhtudel ka kõnemõistmise puuded. Seega võime väita, et kujutluste mahajäämuse teiseks oluliseks põhjuseks on asjaolu, et saadud kogemused jäävad tihti sõnaga seostamata.

Teise uuritavate laste gruppi kuulusid 4 - 5a. katseisikud. Vaimselt alaarenenud koolieelikud olid selleks ajaks saanud eriõpetust 2 aastat. Nende normaalsed eakaaslased olid teise aiarühma kasvandikud. Nimetatud laste kujutluste taset eluta looduse objektidest kajastab tabel 2. Selgub, et esitatud objektide tundmine normaalsele katsealustele põhimõttelisi raskusi enam ei valmista. Sama vanad intellektipuudega lapsed ei tunne aga veel mulda või puudub neil vastav sõna. Eksitakse, ehkki tunduvalt vähem, ka teiste objektide nimetamisel - neid segistatakse omavahel või pakutakse nende asemel mingi tunnuse poolest sarnaste objektide nimetusi. Nt. peab Leo E. (4 a. 8 k. mulda kohviks, 4 a. 8 k. Margus R. kive kartuliteks. Kokku anti 7 valet vastust. Kõiki objekte tundis vaid 4 last 12st. Normi korral oli sama näitaja 10 15st. Kõik vaimselt alaarenenud katsealused suutsid õigesti nimetada vähemalt ühe objekti, mis mitmele 3 - 4a. ei olnud jõukohane.

Põhimõttelisi muutusi ei ilmnenud ka teisele küsimusele antud vastusest. Täielikud kujutlused selles valdkonnas mõnel normintellektiga lapsel siiski juba on. Nii nende kui ka ülejäänute kujutlused mulla, vee, liiva ja kivide asukohast ümbritsevas on seotud looduslike leiukohtadega. Võrreldes intellektipuudega lastega, suudavad nad neid ka arvuliselt rohkem nimetada. Näiteks vee asukoha määramisel suutis iga normaalne laps anda keskmiselt 2,46, vaimselt alaarenenud aga 1,16 õiget nimetust. Normaalseste laste vastused on ka täpsemad ja konkreetsemad, vaimselt alaarenenud lastel seevastu väga üldised. Nii suutis 15 normaalse arenguga last nimetada vee leiukohtadena kokku seitset erinevat looduslikku või tehisveekogu (sh. ookean, meri jne.), 12 vaimselt alaarenenud last vaid kahte (kaev, veelomp). Vaimselt

T a b e l

4 - 5a. vaimselt alaarenenud ja normintellektiga laste kujutlused
eluta looduse objektidest

Objekt	Laste grupp	Laste arv	1			2			3			4			5	
			a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b
VESI	N	15	14	-	1	3	11	1	-	14	1	-	12	3	-	12
	V	12	10	-	2	-	5	7	-	6	6	-	4	8	-	4
MULD	N	15	12	1	2	-	12	3	-	13	2	-	10	5	-	10
	V	12	4	-	8	-	7	5	-	1	11	-	5	7	-	2
LIIV	N	15	14	-	1	1	14	-	-	9	6	-	10	5	-	10
	V	12	8	-	4	-	8	4	-	2	10	-	5	7	-	4
KIVID	N	15	15	-	-	2	12	1	-	5	10	-	10	5	-	7
	V	12	11	-	1	1	6	5	-	1	11	-	4	8	-	4

Märkused: 1 - 5 - küsimuse number,
a - täielikud kujutlused,
b - osalised kujutlused,
c - kujutlused puuduvad,
N - normintellektiga katseisikud,
V - vaimselt alaarenenud katseisikud

alaarenenute kujutlused vee leidumisest on endiselt seotud ruumidega, kus nad ise viibivad. Märkavatalt on täiustunud kontrollgrupi laste kujutlused mulla, liiva ja kivide leiukohtadest. Nende objektide puhul on alamõistustlike mahajäämus eriti ilmekas. Kuna nimetatud objektidele oletatavasti spetsiaalselt tähelepanu ei pöörata, siis asjakohased kujutlused neil lastel puuduvad või ei osata end kõne abil väljendada. Olemasolevad kujutlused on jällegi väga üldised, stereotüüpsed ning harva seotud looduskeskkonnaga. Nii vastas Stanislav S (4 a. 9 k.) kõigile neljale sellelaadsele küsimusele: "õues". Ühelegi küsimusele ei suutnud vastata 3 vaimselt alaarenenud last. Vaid 1 põhigrupi laps (Aivo L., 5 a.) andis teisele küsimusele kivide kohta küllalt põhjaliku vastuse: "Olen siin lasteaias näinud, südalinnas ka. Maal olen näinud, enda kodu juures. Neid on igal pool."

Vähemal määral on täiustunud 4 - 5a. laste kujutlused vee, mulla, liiva ja kivide otstarbest, kuigi ka siin on normintellektiga lastel kiirem edasimineku. Vastused kolmandale küsimusele ("Milleks inimestel seda vaja on?") peegeldavad veenvalt kujutluste eripära uuritavatel lastegruppidel (vt. tabel 2). Kui vaimselt alaarenenud lastel kujutlused puuduvad, siis normaalsete katsealuste omad põhinevad suuresti isiklikel mängukogemustel. Praktiliste kogemuste vähesuse tõttu ei ole aga neil veel täielikku kujutlust eluta looduse objektide otstarbest. Arvestades, et kõik normaalsed katsealused olid linnalapsed, siis on neil paratamatult olnud vähem kokkupuuteid täiskasvanute tööga. Vee ja mulla puhul neid seoseid siiski teati. Intellektipuudega lastel vastavad kujutlused täiesti puuduvad, ehkki enamik neist elab maal. Ühelegi neljast sellelaadsest küsimusest ei vastanud 4 last. Ülejäänute kujutlused on aga üldist laadi. Objektide otstarvet seostatakse mängu vajadustega, mida aga ei täpsustata. Tavaliselt piirduakse vastamisel ühe funktsiooni väljatoomisega. Vaid 4 a. 8 kuune Margus R. andis vee puhul pikema vastuse: "Selleks, et värvida saaks. Tean veel. Selleks, et jooda on vaja. Veest saab kohvi teha. Veest saab teed ka teha." Kujutluste puudulikkust kajastavad ka valed vastused (7).

Ka viiendale küsimusele ("Mida temaga teha saab?") antud vastused ei paranda meie seniseid teadmisi uuritavate laste kujutlustest eluta loo-

duse objektide otstarbest (vt. tabel 2). Saadud andmed tõestavad veelkord vastavate kujutluste puudumist või ebatäiuslikkust mõlemal lastegrupil. Ilmekad on aga erinevused arvuliste näitajate vahel. Nii ei vastanud viiendale küsimusele ühegi objekti puhul 2 vaimselt alaarenenud last. Kokku jäeti vastamata 20 korral 48 võimalikust. Normaalse arenguga lapsed jätsid 60 küsimusest vastamata 11. 12 juhul olid debiilsete laste vastused valed. Normintellektiga katseisikud eksisid 7 korral. Nii saab 5a. vaimselt alaarenenud Aivo L. kujutluse järgi kividest valmistada liiva, mulda ning kappe. Normintellektiga Kairi K. (5 a. 1 k.) arvamuse kohaselt kasutatakse liiva pori saamiseks. Olemasolevad adekvaatsed kujutlused on normaalsetel lastel tavaliselt jällegi konkreetsemad ja täpsemad. Samas nähtub, et nende väljandmine keeleliste vahendite nappuse tõttu mõnikord takerdub ja avaldatud mõte jääb segaseks. Näitena esitame 5 a. 1 k. vanuse Anna-Liis K. vastuse mulla kohta: *"Traktor veab mulda, siis näeb kartuleid."* Normaalse laste vastused kajastavad kahel korral ainult negatiivseid kogemusi. Nimelt näevad nad kivide otstarvet vaid võimaluses neid loopida. Taas avaldub uuritavate laste vähene kokkupuude täiskasvanute tööga. Puuduvad ka isiklikud praktilised töökogemused. Mingit vee, mulla ja liiva seost põllumajandustöödega näeb 5 normintellektiga ja 2 vaimselt alaarenenud last, teatud kujutlusi neist objektidest seoses ehitustegevusega on vaid 4-1 kontrollgruppi kuuluval lapsel.

Samal põhjusel ei antud täisväärtuslikke vastuseid ka neljandale küsimusele (*"Kellele seda vaja on?"*). Osalised kujutlused selles vallas on u. 2/3-1 normaalsetel ja 1/3-1 intellektipuudega lastel. Ülejäänutel kujutlused puuduvad (vt. tabel 2). 4 alamõistuslikku last jättis neile küsimustele vastamata (kokku jäi vastuseta 24 küsimust 48st). Normaalsed katsealused jätsid 60 küsimusest vastuseta 11. Valesid vastuseid normaalsetel lastel ei olnud. See-eest eksisid 7 korral vaimselt alaarenenud koolieelikud. Nii väitis 4 a. 8 k. Leo E., et kive läheb vaja pullidele, kes need ära söövad. Ülejäänud vastused, mis viitavad osaliste kujutluste olemasolule, on normaalsetel lastel jällegi konkreetsemad ja täpsemad. põhi-grupi lastel üldised ja tihti stereotüüpsed. Näitena esitame Kairi K. (5 a. 1 k. normintellektiga laps) vastuse küsimusele, mis esitati mulla koh-

ta: "Lilledele vaja. Lilled pannakse alla, siis mulda. Tehakse üles auk ja pannakse lill sisse." Tüüpilised on ka vaimselt alaarenenud Rainer T. (4 a. 9 k.) vastused 4 sellelaadsele küsimusele: "Inimestele". Antud vastuste puhul tuleb rõhutada veel ühte erinevust, mis 2 grupi vahel ilmneb. Nimelt kajastab väike osa normaalsete laste vastuseid (14) ka taimede ja loomade vajadusi. Seda põhiliselt seoses vee ja mullaga. Nii nimetavad nad oma vastustes kalu ja krokodilli, kelle elukeskkond on vees, üks lastest (4 a. 10 k. Daisi J.) teab, et kassid joovad vett. Mulla ja taimede vahelist seost mainis 5 last. 4 vaimselt alaarenenud katsealust ütlesid, et mulda vajavad lilled. Erinevalt intellektipuudega lastest leidub mõne normaalse lapse vastuses fantaasiaelemente. Avalduvad ka kujutlused, mis on saadud vahendatud teel, s.o. ilukirjanduslike tekstide kaudu. Näiteks leidis 4 a. 9 k. Sander T., et kive läheb vaja: "Hiiglastel, et seda koopa ette veeretada."

Kokkuvõttes näitavad 4 - 5a. laste uurimise tulemused, et kujutlused eluta looduse objektidest on mõlemal grupil veel puudulikud. Osaliselt kujutlused on umbes 2/3-1 normaalsetel ja 1/3-1 vaimselt alaarenenud lastel. Osaliste kujutluste täpsem analüüs viitab aga olulistele erinevustele 2 grupi lastel. Kõik vastused kinnitavad, et normaalsete laste kujutlused on alati konkreetsemad, täpsemad ja kajastavad laiemat ümbrust. Oma mõtteid püütakse selgitada. Vaimselt alaarenenud 4 - 5a. laste kujutlused on, vastupidi, üldist laadi ja seotud vaid kõige lähema, igapäevase ümbrusega. Ka selles vanuses avaldub selgelt praktiliste kogemuste vähesus. Ettekujutust täiskasvanute tööst on vaid mõnel kodus kasvaval lapsel. Intellektipuudega lastekodulastel nimetatud kujutlusi ei täheldatud.

Olulisi nihkeid ei ole märgata ka vaimselt alaarenenud laste kõne arengus. Oletatavasti pihurdab mahajäämus selles vallas ka 4 - 5a. vaimselt alaarenenud laste kujutluste formeerumist ning olemasolevate väljendamist kõne abil. Endiselt domineerib vastustes ühesõnalause või loetelu.

Käesolevas uuriti vaid 4 põhilise eluta looduse objekti tundmist, nende leidumist ümbritsevas keskkonnas ja otstarvet. Ei uuritud objektide füüsikaliste omaduste, omavaheliste seoste tundmist. Saadud tulemused annavad aga küllalt selge pildi 3 - 5a. alamõistuslike laste kujutlustest

eluta looduse kohta. Katse tulemuste põhjal võib väita järgmist: 3 - 4a. laste grupis on osalisi kujutlusi vaid 1/4-l lastest (normi korral 3/5-1). 4 - 5a. katsealustest on neid 1/3-1 (normintellektiga katsealustest 2/3-1). Enamikul põhigruppi kuuluvatel lastel puudub kujutlus eluta looduse objektide otstarbest. Olemasolevad kujutlused on äärmiselt üldised, pinnapealsed ning seotud kõige lähema ümbrusega.

Põhigruppi kuuluvate koolieelikute vastused viitavad selgelt ka nende laste kõne alaarengule. Kokku tuli 24 vaimselt alaarenenud lapsel käesoleva eksperimendi käigus anda 480 vastust. Saadud vastustes (305) on ülekaalus ühesõnaline lause. Kokku registreeriti neid 189. Põhiliselt moodustab sellise lause algvormis või teatud käändevormis olev nimisõna, harvem tegusõna. 31 juhul kasutati vastamisel lihtsat loetelu. Kahesõnalausetes (35) oli sagedamini alus koos öeldisega (24 juhtu). Registreeriti veel konstruktsioone alusihitis ja öeldis-kohamäärus. Harva esinenud kolmesõnalistes lausetes lisandus lause põhiliikmetele kaasolu-, koha- või viisimäärus. Vaimselt alaarenenud koolieelikute mahajäämus kõne arengus takistab omakorda kujutluste teket ja arengut eluta loodusest.

KIRJANDUS

- Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1983. - 127 с.
- Изотова В.С. Особенности формирования представлений о неживой природе у слепых дошкольников (старший дошкольный возраст): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983. - 196 с.
- Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977.
- Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова. - М.: Педагогика, 1980. - 216 с.
- Фрейкин И.С. Ознакомление дошкольников с явлениями неживой природы // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 9. - С. 31-33.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТЕ 3-5 ЛЕТ

Ю. Тооме

Р е з ю м е

По мнению Н.Н. Поддьякова, знакомство с объектами и явлениями неживой природы должно не только служить средством накопления впечатлений об окружающем мире, но и выступать как инструмент развития его умственной деятельности. Это возможно только в том случае, если объекты и явления будут обобщены и представляют собой некоторую систему знаний.

К сожалению, этими проблемами в группах умственно отсталых дошкольников почти не занимаются.

Нами исследованы представления об объектах неживой природы (вода, песок, земля, камни) у 24 умственно отсталых и 30 нормально развивающихся дошкольников в возрасте 3-5 лет.

Данные эксперимента показывают, что в группе умственно отсталых дошкольников в возрасте 3-4 лет только $1/4$ часть детей имеет какие-то представления об объектах неживой природы (в то время как у нормальных $3/5$). В возрасте 4-5 лет такие представления имеет $1/3$ часть детей (у нормальных - $2/3$). У большинства исследуемых отсутствуют представления об использовании этих объектов. Эти представления очень поверхностны и связаны с окружающей ребенка средой. На них сказываются малый опыт практической деятельности и недоразвитость речи.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЗАМЫСЛА СВЯЗНОГО СООБЩЕНИЯ ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В.К. Воробьева

Изучение структуры речевого дефекта системного характера требует выявления особенностей функционирования каждого из уровней механизма речепроизводства. Только сумма данных, полученных в результате комплексного исследования всех уровней и звеньев этого механизма, будет способствовать не только созданию научно обоснованных приемов дифференциальной диагностики, но и разработке научно обоснованной методики формирования речевых навыков и умений.

В этой статье мы опишем результаты изучения состояния смыслообразующего уровня механизма порождения речи, и в частности операции замысла связного сообщения у младших школьников с моторной алалией.

Методологической основой исследования явилось сложившееся в советской психологии представление о речи как о поэтапно формирующейся в ходе обучения и развития ребенка речемыслительной деятельности, представляющей собой систему сложных по своей структуре иерархически организованных процессов формирования и формулирования мысли средством языка (Л.С. Выготский, Н.Н. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Мы руководствовались положением о том, что тема сообщения в монологическом высказывании исходит не из стимулов собеседника и не из ситуации общения, а из внутреннего замысла человека, из его мыслей, из того содержания, которое он хочет передать в развернутом высказывании (Лурия А.Р., 1975).

Методика исследования состояла в продолжении рассказа по зачину, заданному экспериментатором. Задание рассматривалось как самое простое, поскольку перед детьми ставилась задача развития, продолжения темы, намеченной в начале сообщения. Вместе с тем его выполнение требовало от учащихся активного и целенаправленного осмысления содержания зачина, выделения в нем ведущего смысла (ведущей предикации) и развития его в цельное речевое сообщение.

Поскольку известно, что создание замысла направляется целой системой мотивов, то сопутствующей задачей явилось исследование возможности принятия мотива экспериментатора или создания собственного мотива, побуждающего к развитию заданной или поиску самостоятельной темы рассказа.

В качестве экспериментального материала использовались специально созданные зачины рассказов "Шарик нашелся" и "Случай на реке" — для учащихся первых и вторых классов и адаптированные начала рассказов Б. Житкова "Слон и хозяин", Н. Носова "Тук-тук-тук" — для учащихся третьих и четвертых классов. Тексты зачинов приводятся ниже.

Зачин 1

Шарик нашелся

Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Но однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий — нигде нет Шарика.

Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк ...

Зачин 2

Случай на реке

Однажды Олег уговорил своего друга Алешу отправиться на лодке ловить рыбу. Погода была хорошая, но рыба не клевала. Вдруг поплавок у Алеши задергался. Он потянул за леску, но она не поддавалась. Алеша привстал, лодка покачнулась и ...

Зачин 3

Тук — тук — тук

Мы втроем — я, Мишка и Костя приехали в пионерский лагерь на день раньше всего отряда. Вечером Марья Максимовна, лагерный сторож, сказала, чтобы мы шли ночевать к ней, а то нам одним страшно будет. Мишка сказал, что мы ничего не боимся и будем ночевать одни.

Вскоре стало совсем темно и мы улеглись. Вокруг все было тихо, но нам не спалось. И неожиданно мы услышали ...

Зачин 4

Слон и хозяин

Один индус пошел со своим слоном в лес за дровами. Вдруг слон перестал слушаться, начал тревожно оглядываться, потом поднял хобот и заревел. Хозяин тоже обернулся, но ничего не увидел. Тогда хозяин рассердился, сел на слона и стал веткой хлестать зверя по ушам. Слон топтался, пятился, вертел хвостом. Потом замер и насторожился ...

В процессе качественного анализа было выделено несколько уровней выполнения задания:

I уровень "псевдосообщений",

II уровень продолжения на основе второстепенных смыслов,

III уровень краткого завершения начала рассказа,

IV уровень развития заданного замысла.

Отдельно учитывались отказы от выполнения задания.

Для получения сопоставительных данных в эксперимент были вовлечены помимо младших школьников с моторной алалией и учащиеся массовой школы в количестве 30 человек (с I по IV класс).

Распределение речевой продукции по выделенным уровням представлено в таблице 1 (в %).

Приведем более подробное описание речевой деятельности учащихся соответственно каждому речевому уровню.

К I уровню были отнесены ответы, представляющие набор высказываний, не объединенных темой зачина, а соответствующих по замыслу широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Такие ответы мы квалифицировали как "псевдосообщения", не имеющие прочного единого замысла.

Таблица 1

Распределение учащихся по выполнению задания

Уровни	Учащиеся с моторной алалией	Учащиеся с нормальной речевой деятельностью
I	15,8	-
II	30,0	-
III	29,2	13,4
IV	11,7	86,6
Отказы	13,3	-

Суть этих "псевдосообщений" состояла в том, что ребенок, услышав задание, произносил ряд стереотипных предложений, воспроизводимых из ранее усвоенного материала или часто употребляющихся в бытовой речи. Этот уровень представлен лишь ответами детей с моторной алалией (15,8%).

В процессе выполнения задания у учащихся возникали побочные ассоциации, которые становились ведущими, доминирующими для последующего высказывания. С лингвистической точки зрения продолжение рассказа представляло собой набор фразовых стереотипов, клише.

В качестве иллюстрации приведем пример продолжения зачина по рассказу "Шарик нашелся" учеником первого класса, Игорем М.:

"... и увидел серого волка... ну увидел... а волк его тоже увидел... Он говорит: "Куда идешь? К Красной шапочке?" - "Нет, я иду домой. - "Ну до свидания!" И ему сказал: "До свидания".

Учащиеся этой группы не проявили интереса к заданию, были невнимательны при прослушивании инструкции и начала рассказа, мотив экспериментатора принимался не сразу, приходилось детей дополнительно стимулировать повторением инструкции, введением их в игровую ситуацию.

Собственная речь детей монотонна, не эмоциональна, изобилует длительными паузами, возвратом к уже сказанному.

Таким образом, для этой части учащихся оказалось трудным как выделение главного смысла в зачине, так и построение цельного сообщения на основе продолжения рассказа.

Ко II уровню отнесены такие продолжения зачина, которые мотивированы не основной его темой, а второстепенными смыслами, не существенными для последующего развития сюжета рассказа, что и позволило квалифицировать их как неадекватные. Такая речевая продукция свойственна одной трети учащихся речевой школы (30%).

Типичным сочинением для этого уровня является продолжение рассказа "Слон и хозяин", данное ученицей 3 класса, Наташей К.:

"... и слоник ... и слоник убежал в лес. Он обиделся... этот слоник стал жить в лесу... Потом ... потом хозяину стало жалко слоника и он пошел в лес и сказал: "Если будешь меня слушаться, я возьму тебя, а если нет, то не возьму." Слоник всегда стал послушный и он его не прогнал."

Как показывает анализ материала, значимым для детей чаще всего становится ближайший кон-

для детей чаще всего становится ближайший контекст, на который и происходит смысловая ориентация. Например, большинство учеников второго класса, составляя продолжение рассказа "Шарик нашелся!", совершенно игнорируют содержание предыдущего сообщения и выделяют в качестве значимой информации последнее слово "волк", сообразуясь со смыслом которого и строят продолжение сообщения: "... волк... волк ... а волк за ним побежал. Мальчик Ваня убежал ... и на дерево и там остался. А потом ребята его нашли. Рубосек убил волка. Мальчик пошел домой к маме".

На вопрос экспериментатора: "А что случилось с Шариком?", дети ответили: "А Шарик нашелся потом!".

Важным для разработки вопросов обучения оказывается учет того, что школьники различных классов фиксируют внимание на разных смысловых элементах текстового зачина. Так, для учеников I и 2 классов значимым для продолжения сообщения является ориентировка на один из предметов сообщения (волк, леска, лодка, мальчик и т.д.), в то время как для учеников 3 класса семантически значимым оказывается один из предикатов высказывания (зацепилась, испугался и т.д.). Эта различная мысленная фиксированность проявляется в своеобразных персверациях: в речевой продукции одних - в неоднократном назывании какого-либо предмета сообщения, у других - в повторении названия того или иного действия.

Речевое поведение этих детей в отличие от поведения детей, давших ответы I уровня, характеризуется большей заинтересованностью, эмоциональным настроением, принятием мотива экспериментатора. Вместе с тем нельзя не отметить несобранность детей, несформированность установки на полное восприятие речи другого человека, что проявилось в стремлении начать работу, не дослушав до конца начало рассказа. Все вышесказанное дает веское основание предположить, что типичным для этих учащихся оказывается недостаточная смысловая обработка содержания зачина, неумение выделить в нем ведущий смысл.

К III уровню отнесены такие продолжения, в которых тема, сформулированная в зачине, не развивалась, а только адекватно завершалась. Эти продолжения минимальны по своему объему и равны 1-2 предложениям. Основной процент ответов этого уровня составила речевая продукция учащихся с моторной алалией (29,2%). Вместе с тем и небольшая

часть учеников массовой школы (13,4%) порождала ответы такого типа.

Характеризуя речевое поведение детей этой группы, довольно многочисленной среди учащихся специальной школы, отметим известную легкость в работе: Дети сразу включались в выполнение задания, в процессе рассказывания не отмечалось значительных пауз, возвратов к сказанному.

Проиллюстрируем речевую продукцию детей примером продолжения рассказа "Случай на реке" учеником 2 класса Олегом Г.:

"... он потянул за леску и упал в воду. А его друг его вытащил".

В речевой продукции этого уровня можно проследить наметившуюся тенденцию к смысловому согласованию заданного начала текста и его продолжения. Именно стремлением реализовать эту тенденцию и объясняется, на наш взгляд, небольшой объем высказываний школьников.

К IV уровню отнесена речевая продукция, в основу которой лег замысел, адекватный основной теме зачина. Ответы детей характеризовались единством внутреннего плана изложения, умением развивать предложенный замысел.

Цельность сообщения обеспечивалась возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения. Этот уровень характерен для ответов небольшой части учеников специальной школы (11,7%) и для большинства учащихся массовой школы (86,6%).

Основное отличие рассказов детей с недоразвитием речи от сочинений учеников с нормальной речью определяется различной степенью развертывания темы. Сравним два продолжения начала рассказа "Тук-тук-тук", данными учащимися двух школ. В зачине говорится о том, как трое ребят, раньше остальных прежавшие в лагерь, остались ночью одни и неожиданно услышали:

Продолжение ученика массовой школы

... и вдруг ребята услышали какой-то скрип и стук в окно. Им стало страшно-страшно. Они даже пожалели, что не пошли ночевать к Марье Максимовне. Но потом ребята решили, что они не должны трусить.

Так они и заснули, а утром сторож сказала им, что ночью был сильный ветер. И ребята тогда догадались, что это безреза от ветра скрипела и была ветками по окну. И тогда они посмеялись над собой.

Продолжение ученика речевой школы

... и вдруг кто-то постучал. Они открыли дверь, а там... эта... сторож стоит и говорит: "Ребята, идите ко мне ночевать." Но они не уговорились и потом спокойно заснули.

Сопоставляя эти два вида речевого сообщения с точки зрения прогнозирующей функции замысла, проявляющейся в отборе определенного количества подтем для развития идеи, отмечаем бедность мысли, свойственную учащимся с моторной алалией: ученик не находит самостоятельного решения для развития предложенной ситуации, а повторяет уже прозвучавшую в зачине мысль. Различна и развертка замысла в количестве подтем: в речи нормально развивающегося школьника это количество равно 4, а иногда и 5 подтемам, в речи детей с недоразвитием речи — одной, двум.

Различно и речевое поведение учащихся двух групп: в отличие от нормально развивающихся детей, активно присваивающих мотив экспериментатора и предлагающих одновременно несколько гипотез развития начала рассказа, учащиеся с моторной алалией длительное время включаются в работу, часто обращаясь к экспериментатору с уточнением того, о чем далее нужно рассказывать. Сам процесс рассказывания сопровождается длительными паузами-раздумьями, повторением уже сказанного.

При выполнении этого задания часть школьников (13.3%) отказались придумать продолжение рассказа, мотивируя свой отказ неумением сочинять.

На основании полученных данных можно говорить о том, что у большинства младших школьников с моторной алалией, в отличие от нормально развивающихся сверстников, имеется ряд особенностей в

овладении умением развивать предложенную тему. Качественный анализ материала позволил выделить различные уровни овладения этим умением.

Между уровнем выполнения задания и классом обучения установлены определенные соотношения, на основе которых можно судить о динамике развития умения адекватно продолжить начатое сообщение. Характер этого соотношения отражен на таблице 2 (в %).

На основании данных, представленных в таблице можно говорить о известной динамике в развитии умения строить текстовые сообщения на основе заданного замысла. Так, если ученики I класса стремятся отказаться от задания или продолжить рассказ на основе "смутной", диффузной мысли, то во 2 классе мы видим снижение количества отказов, а само выполнение задания характеризуется продолжением рассказа с опорой на второстепенный, семантически незначимый смысл, который дети в процессе восприятия и обработки содержания зачина превращают в главное. Для учащихся 3-4 классов свойственна относительно более высокая степень выполнения задания: они строят свое сообщение в ориентации на главный смысл начала и способны адекватно закончить предложенное сообщение. И только часть учеников 4 класса приближается к умению развивать замысел, заданный зачином текстового сообщения.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что:

- у большинства младших школьников с моторной алалией, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачине сообщения;

- эксперимент выявил различную степень сформированности данного умения не только у учащихся разных классов, но и у учеников одного и того же класса;

- причинами, указанной несформированности является, с одной стороны, неумение выделить основной смысл услышанного, а с другой - неумение развить, развернуть найденный смысл в полное, последовательное сообщение, в котором бы первичный, симульный образ ситуации был разложен на ряд сукцессивных элементов, действий. Необходимо отметить и снижение мотивации, свойственное детям при выполнении этого задания.

Данные, полученные в эксперименте, помогают уточнить структуру речевого дефекта при моторной алалии и позволяют говорить о несформированности

Таблица 2

Динамика выполнения задания

уровень	отказы	I	II	III	IV
класс					
тип школы	сп.	сп.	сп.	сп.	сп.
	м.	м.	м.	м.	м.
I класс	33,3	56,7	10,0	-	-
	-	-	-	13,4	- 86,6
II класс	20,0	6,6	66,8	6,6	-
	-	-	-	-	100
III класс	-	-	43,3	56,7	-
	-	-	-	-	100
IV класс	-	-	-	53,4	46,6
	-	-	-	-	100

Примечание: сп. - спецшкола; м. - массовая школа.

операционных смыслообразующих механизмов, функция которых заключается в построении предметно-логического плана сообщения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики - М.; Изд-во Моск. ун-та, 1975.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.К. Воробьева

Задачей формирования текстовых умений у учеников, обучающихся в 3-4 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, является обучение этих школьников правилам построения сложного текстового сообщения, состоящего из нескольких смысловых частей.

Введение такой задачи мотивировано усложнением программных требований к речевым умениям и навыкам учащихся начальных классов. Так, программой по развитию речи обозначена необходимость обучения учеников этих классов умению составлять связные рассказы по 3-5 картинкам устно и письменно, умению излагать текст по плану, умению рассказывать о событиях и явлениях, умению выделять в тексте главное, придумывать к нему заголовки, умению составлять рассказ с добавлением предшествующих и последующих событий и т.д.

Из данного перечня умений становится очевидным, что объем речевой продукции учащихся нарастает и выходит за рамки текстов, равных одной смысловой части.

Помимо этого меняются программные требования и к аналитической деятельности школьников. Теперь эти требования связаны с осознанием составных частей сообщения, умением делить текст на смысловые части посредством составления вопросно-ответного плана и, более того, осознавать мысль каждой части через ее озаглавливание.

Исходя из этого, мы поставили себе целью сформировать у детей, обучающихся в 3-4 классах, навык построения различных программ к сложным текстам и научить их составлению связных сообщений на основе усвоения правил построения сложного сообщения.

В данном разделе было выделено два взаимосвязанных этапа:

- этап знакомства с правилами строения сложного текстового сообщения;
- этап формирования навыков и умений рассказывания с опорой на графический план.

В этом разделе логопедической работы объектом анализа становится текст сложной структуры, а именно:

1) текст повествовательного характера, состоящий из двух и более смысловых частей с преобладанием цепной синтаксической связи между предложениями;

2) текст комбинированного типа, структура которого включает в повествовательную канву и описание. С синтаксической стороны подобный текст строится как на основе цепного, так и параллельного вида связей предложений.

Остановимся более подробно на содержании каждого из этапов.

I этап - Формирование учебных действий анализа по выявлению смысловых и лингвистических правил строения сложения текста

Если в предыдущем разделе работы¹ мы учили детей моделировать строение небольшого по объему текста (равного одному сложному синтаксическому целому) через анализ предметных значений путем их ранжирования по предметно-графической таблице, то на данном этапе ограничиться только указанным способом выявления правил строения цельного текста оказалось недостаточным. Это связано с тем, что создание относительно длительного по времени отрезка речи предполагает умение упреждать, удерживать предыдущее и предвосхищать последующее. По мнению Н.И. Жинкина, овладение упреждающим синтезом, организующим динамику речи, зависит преимущественно от умения выделять то, что сообщается о предмете, т.е. предикат. Именно поэтому "всякая речь может быть сведена к системе предикатов, которые последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение" предметов действительности (Жинкин Н.И., 1956).

Исходя из этого положения, принятого как в психологии, так и в методике обучения, мы учили детей новому способу моделирования смысловой структуры текста через выделение иерархии предикатов. На основе нового способа анализа текста, заключающегося в выделении наименований предикативных элементов, школьники учились выстраивать логическую последовательность фактов, описываемых

¹ См. предыдущую статью в сб. кафедры.

в рассказе, т.е. учились строить план конкретного текста. На этой ступени обучения графический план усложнялся за счет того, что нужно было моделировать несколько смысловых частей, в силу чего план разворачивался не только вертикально (как на предыдущем этапе), но и горизонтально.

Здесь мы применили несколько видов графической записи смысловой программы текста:

- предметно-графическую схему,
- вербально-графическую запись,
- графическую модель.

Указанный порядок моделирования содержательной стороны сложного текста определялся постепенным переходом от наглядно-образного плана к плану абстрактному, что отражает путь развития мышления от наглядного к понятийному.

Поскольку учащиеся с тяжелыми речевыми нарушениями затрудняются в вычислении количества смысловых частей на слух, мы нашли целесообразным начать обучение строению текста через формирование действия перевода количества событий, изображенных на сюжетных картинках серии, на условный, абстрактный уровень их символического обозначения. С этой целью был применен следующий методический прием: детям предлагалось расположить серию сюжетных картинок в последовательности рассказывания. Рассмотрев каждую из них, дети переворачивали картинки "лицом вниз", припоминали, какое событие изображено на первой, второй и т.д., а затем, пересчитывая картинки, определяли количество событий в рассказе, обозначая каждый прямоугольник порядковым номером.

Указанный способ способствовал развитию абстрактного мышления, возможности удержания в памяти отдельного события, соотнесения его со смысловой частью рассказа, а самое главное, развитию представления о линейном строении рассказа. Все это подготовило базу для перехода к новому виду работы - анализу смысловой структуры текста на слух.

Обучение построению линейной программы текста на основе смыслового восприятия начиналось с анализа рассказа, состоящего из двух семантических частей с последующим увеличением их количества.

Общая последовательность работы включала:

- чтение рассказа,
- анализ текста с целью построения его смыслового плана,
- пересказ текста с опорой на план,

- преобразование плана (перестановка, изъятие элементов) с целью предупреждения смысловых пропусков, пробелов.

Моделирование смысловой программы заданного рассказа организовывалось, как и раньше, вначале как развернутые внешние действия по обследованию внутренней, логико-фактологической стороны сообщения, в процессе которого выявлялся предмет сообщения каждой смысловой части и того, что об этом предмете сообщается, т.е. предиката.

Проиллюстрируем организацию таких аналитических действий фрагментов занятия по развитию связной речи в 3 классе по теме "Зима" на материале рассказа "Серебряный зверь" (по Н. Сладкову).

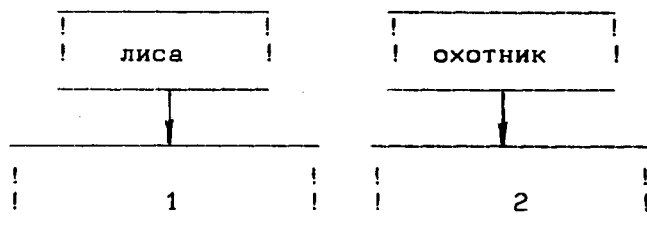
Учитель зачитывает рассказ:

Однажды лиса пришла поохотиться к речке. С крутого берега сорвалась она прямо в воду. В речку окунула свой пушистый, рыжий хвост. Хвост обмерз и стал серебряным.

Увидел это охотник, удивился. Стал он догонять необыкновенного зверя. Но чудесная лиса ушла в лес.

По смысловым вопросам учителя: "О ком рассказывается вначале? потом?" ученики выделяют два основных предмета сообщения: "лису" и "охотника", обозначая их в плане или предметными картинками, или квадратными фишками, или словами. По вопросам: "Что случилось с лисой? с охотником?" учащиеся выделяют основные события: обозначая их двумя большими фишками (прямоугольниками), и подсчитывают их количество. Выстраивается следующая модель текста:

Схема 1



Стрелками школьники обозначают отнесенность предмета к событию и порядок рассказывания.

На основе построенного плана текста учащиеся делают вывод о том, что нужно рассказывать о двух главных, больших событиях, эти события необходимо

назвать, т.е. озаглавить. Принципиальным является обозначение каждого события не назывным, а полным предложением, поскольку название в речи всех компонентов мысли (субъекта - предиката - объекта) помогает осознать ее структуру.

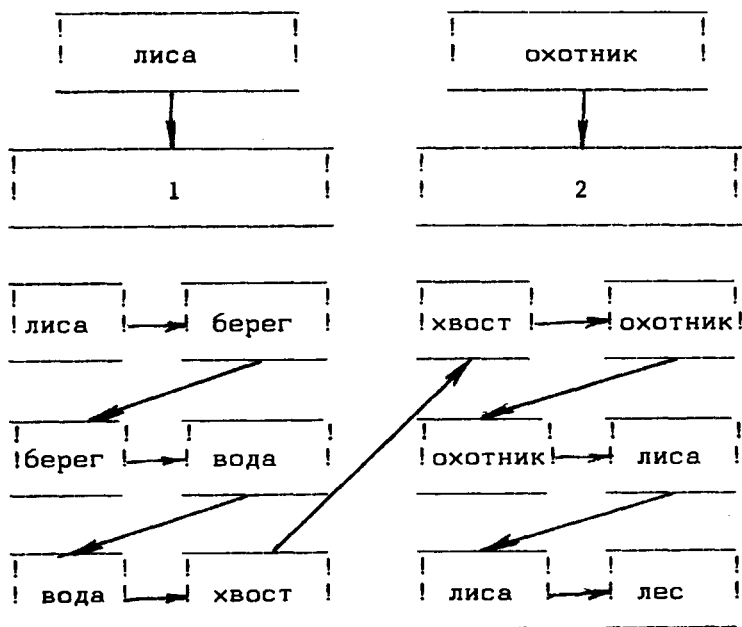
Вслед за выделением и названием главных, основных событий перед детьми ставился вопрос о том, как происходило первое, второе событие. Последовательность действий в рамках каждого события определяется вначале знакомым способом, через расположение предметных картинок в последовательности предложений.

В результате такого анализа перед учащимися реконструируется расчлененный план рассказа, представленный в модели различными пластами:

- I пласт - предметы сообщения;
- II пласт - логическая цепочка (количество) событий - большая программа рассказа;
- III пласт - количество предложений в каждой смысловой части - малые программы, обозначенные двумя предметными картинками или двумя словами-предметами, соединенными словом-стрелкой, т.е. предикатом.

Такой план текста выглядит следующим образом:

Схема 2



Построение вербально-графической схемы, отражающей содержательный, внутренний план текста, обусловлено стремлением к более полной форме отражения смысловой структуры рассказа, сущностью которого является динамическое развитие события во временном или причинно-следственном отношении. Наиболее удобным способом представления семантического плана повествовательного текста мы считали экспликацию его "предикативной структуры", выраженной в тексте "речевыми элементами", отражающими смысловые отношения между предметами сообщения (Ильин Г.М., Лейкина В.М. и др., 1974).

При решении вопроса о единицах записи "предикативной структуры" текста мы исходили из теоретических посылок трансформационной грамматики, выделяющей ядерную основу предложения. Такой ядерной основой является сочетание слов, обозначающих субъект + предикат (подлежащее + сказуемое) и предикат + объект (сказуемое + дополнение). Указанные ядерные основы выделяют роль алгоритма в процессе перевода внутренней программы во внешнюю, и наоборот (Хомский Н., 1972).

В результате перевода детей на вербально-графическую модель общий вид плана не менялся, изменения вносились лишь в III пласт схемы: предметные картинки или слова существительные, обозначающие предмет сообщения и объект сообщения, заменялись глагольными словосочетаниями.

Построение вербально-графического плана к заданному рассказу осуществлялось как познавательная задача: после прочтения текста логопед в свободном порядке выкладывает на доске глагольные словосочетания, написанные на отдельных полосках, и предлагает учащимся отобрать вначале только те из них, которые относятся к первой смысловой части, ко второй. Затем отобранные полоски располагались в логическом порядке рассказывания под той фишкой (прямоугольником), которая символизировала событие.

В вербально-графической модели, состоящей из глагольных словосочетаний, многие предметы, о которых необходимо рассказывать, усечены, учащиеся должны их держать "в уме". Поэтому к вербально-графическому способу моделирования текста мы переходили только после того, как убеждались, что в процессе пересказа рассказа по памяти с опорой на предметно-графический план дети не пропускали наименования предметов речи и правильно оформляли предложение.

Впоследствии работа по составлению вербаль-

но-графической программы характеризовалась усложнением структуры модели за счет включения в нее фишки, обозначающей главную мысль рассказа и занимающей в структуре текста место заголовка. Такая завершенная модель уже в полном объеме отражает иерархическое строение полного сообщения: основную мысль (предикат первого порядка), большую программу и малые программы (предикаты второго порядка), выраженные суммой семантически необходимых предложений.

Действия по преобразованию смысловой структуры текста, преследующие цель показать учащимся виды поломок (смысловых пробелов), формировались на текстах, состоящих из трех структурно-семантических частей, поскольку такой материал предоставлял возможность осуществлять перестановку элементов программы или вычленять, "изымать" отдельный ее компонент. Благодаря проведению операций по перестановке и изъятию, учащиеся наглядно усваивали представление о временной и причинно-следственной зависимости фактов действительности и обусловленную этим последовательность рассказывания.

Минимальное обращение учащихся к вербально-графической программе во время пересказа служило сигналом для снятия словесной конкретизации и превращения вербально-графической программы в графическую, в процессе построения которой фишками обозначались основные события, а полосками — малые программы. Таким образом происходило постепенное свертывание "внешних опор", заключающееся в снятии их конкретного характера.

На этапе закрепления представления о внутренней структуре повествовательного текста, т.е. в процессе самостоятельной графической записи слышимого рассказа, школьникам предлагалось обозначать малые программы серией вертикальных прочерков под соответствующим событием.

Организацию действий по овладению внутренней программой текстов комбинированной структуры (повествовательно-описательной) целесообразно было начать с сопоставления структуры повествовательного рассказа и того же рассказа с включением в него элементов описания.

В качестве примера приведем два отрывка, составленных на основе рассказа "Красавица" (по Г. Скребицкому).

Отрывок № 1: Ваня уже несколько часов бродил по густому лесу. Он собирал грибы и ел ягоды. Внезапно лес расступился и мальчик оказался на солнечной полянке. Что он увидел? На самой середине одиноко стояла красавица-береза.

Полюбовался Ваня на такую красавицу. Захотелось ему чем-то украсить ее. Набрал он на поляне цветов и развесил их на веточках деревца. Пусть она покрасуется!

Отрывок № 2: Ваня несколько часов бродил по густому лесу. Он собирал грибы и ел ягоды. Внезапно лес расступился и мальчик оказался на солнечной полянке. Что он увидел? На самой середине одиноко стояла красавица-береза.

Выросла береза стройная и кудрявая. На лесной опушке разметала она свои зеленые ветки. Точно зимний снег белеет стройный, прямой ствол.

Полюбовался Ваня на такую красавицу. Захотелось ему чем-то украсить ее. Набрал он на полянке цветов и развесил их на веточках деревца. Пусть она покрасуется!.

Сравнивая первый текст со вторым, ученики последовательно находят разницу между ними: первый отрывок короче, предметом сообщения в нем является "мальчик Ваня"; второй отрывок длиннее: в нем рассказывается не только о мальчике, но и появляется новый предмет рассказывания - "береза".

Сопоставляя содержание первого и второго отрывка и определяя состав событий в них, учащиеся обнаруживают, что во втором варианте рассказа сохраняется состав событий первого отрывка: их два, однако, рассказывается второй рассказ по-новому.

Составляя графический план к первому отрывку, дети убеждаются, что по нему нельзя рассказывать второй текст, поскольку в данной модели не обозначена та часть, в которой автор описывает березу. На основе этого ученики проходят к выбору о том, что программа ко второму рассказу должна быть построена иначе: в нее нужно внести дополнительный (по отношению к первой модели) коммуникативный блок - программу описания нового предмета сообщения.

Особое внимание школьников обращается на поиск места обозначения второго предмета сообщения в графическом плане. Так как система записи

программы параллельного текста учащимся к этому времени хорошо знакома: они умеют не только составить ее на материале готового текста, но и придумать по ней небольшой рассказ о предмете, то мы считали возможным включение описания в план повествовательного текста в виде словесной записи.

В графическом плане текста комбинированной структуры "второй" предмет сообщения обозначается фишкой овальной формы, указывающей на ее подчинительную зависимость от главного предмета сообщения. Каждое слово, обозначающее признак данного предмета: стройная, белоствольная, кудрявая, зеленая и др., и записанное в столбик вокруг фишки соединяется стрелкой с предметом сообщения.

Постепенное свертывание графической программы и исчезновение "внешних опор" означает завершение этапа освоения материализованных действий процесса формирования смысловой программы текста.

Опираясь на материализованный способ выполнения действий в процессе построения смысловой программы текста, дети учились последовательно обдумывать логико-фактологическую канву события, запоминать следование ее элементов (главных и второстепенных) и пересказывать тексты различной сложности с опорой и без опоры на графический план, избегая при этом "больших" и "малых" смысловых скажков.

Формирование учебных действий по усвоению правил лексико-синтаксической организации текстов, имеющих сложную структуру

Логопедическая работа по усвоению правил лексико-синтаксической организации предложений в сложном тексте велась в двух направлениях. Одно из них было связано с закреплением ранее усвоенных правил сцепления предложений посредством местоимений, местоименных наречий, словосочетания и словоизменения, синонимов.

Другое направление предполагало обучение детей новым способам языкового изменения самого предложения и новым средствам связи предложений в связное сообщение. К этому направлению мы отнесли формирование таких умений, как:

- умение изменять лингвистическую модель предложения за счет его распространения второстепенными членами и, в первую очередь, атрибутивными конструкциями, т.е. прилагательными,

а также обстоятельственными членами предложения. Новый языковой элемент обозначался в графической схеме записи предложения отдельной фишкой, благодаря чему школьники усваивали в наглядной форме его место в линейной структуре отдельного предложения.

- умение соединять два соседних предложения **союзной связью** (новый тип междфразового сцепления). С этой целью учащимся предлагался набор союзов, записанных на отдельных карточках, с опорой на которые была организована поисковая деятельность: дети, подставляя тот или иной союз в место соединения двух предложений, убеждались в возможности союзной связи и одновременно в том, как меняется смысл фрагмента сообщения в зависимости от выбора языкового средства.

- умение правильно употреблять в речи указатели начала сообщения (однажды, один раз, сначала), продолжения (потом, затем, неожиданно, вдруг), конца.

- умение находить начало смысловой части текста по коммуникативно-сильному предложению, структура которого, как правило, включает наименование нового предмета сообщения данной части. Благодаря такому аналитическому умению в речевой практике школьников с тяжелыми нарушениями речи закрепляется представление о делении целого сообщения на смысловые части. Замена наименования субъекта (предмета сообщения) местоимением доказывала школьникам, что в этом случае становится непонятной мысль: о ком или о чем рассказывает собеседник.

II этап - Формирование навыка связанного говорения на основе усвоения правил строения сложного текста

Задачу этого этапа мы видели в обучении детей созданию различных видов связанных сообщений с опорой на изученные модели текстов.

Поставленную задачу мы реализовывали системой коммуникативно-речевых упражнений, общая направленность которых следовала от создания репродуктивных видов сообщения к сообщениям продуктивного характера. Типология этих упражнений сводилась к следующему:

1. воспроизведение монологов-пересказов с опорой на предварительно составленную программу (прямой пересказ);

2. пересказ с опорой на план, включающий задания, связанные с изменением лексико-грамматических связей между предложениями;

3. пересказ с частичной опорой на план, когда отдельные семантические части текста передаются по памяти;

4. воссоздание текста полностью по памяти;

5. воссоздание заданного текста своими словами;

6. создание рассказов с опорой на наглядный материал (сюжетные, серийные, предметные картинки) и план одновременно;

7. рассказывание по опорным предметным картинкам или опорным глагольным словосочетаниям с предварительным составлением программы сообщения;

8. краткий пересказ с предварительным выделением "большой программы" текста;

9. придумывание недостающего смыслового отрывка;

10. рассказывание по заданной теме;

11. рассказывание на основе личных впечатлений.

Указанная система коммуникативно-речевых упражнений отражает программные требования к развитию связной речи младших школьников с нарушенной речевой деятельностью и подготавливает переход к самостоятельным высказываниям, содержательным аспектом которых является личный опыт школьника.

Как известно, создание самостоятельных связных рассказов обусловлено, в первую очередь, умением найти тему сообщения (Ладыженская Т.А., 1975; Пленкин Н.А., 1978). Опираясь на представление о том, что путь к инициативной речи всегда лежит через умение создавать замысел, т.е. "внутренний проект изложения", основное внимание в работе мы уделяли речевым упражнениям, направленным на формирование такого умения.

Как уже говорилось в предыдущей статье, работа по развитию умения находить отдельный элемент общего тематического замысла была начата на предыдущем этапе и заключалась в поиске предмета высказывания или целого предложения в структуре целого текста. На этом этапе рамки поиска существенно раздвигаются: перед детьми ставится задача найти тему отдельной смысловой части рассказа.

Решая вопрос о том, замысел какого смыслового отрезка необходимо "искать" в первую очередь, мы исходили из концепции Н.И. Жинкина, рассматри-

вающего замысел как некоторое интеллектуальное образование, направленное на согласование начала и конца текстового сообщения (Жинкин Н.И., 1982). Поскольку данное образование ответственно за распределение темы, осуществляемое по принципу: начало – основной тезис – окончание, мы считали наиболее рациональным поиск темы середины, а именно основного тезиса, так как его адекватное нахождение подстраховывалось темой, заданной началом рассказа и ее завершением в конце.

Поиску темы смысловой части предшествовали подготовительные упражнения на речевом материале, взятом из контекста, преследующие цель показать ученикам процесс нахождения недостающего звена с опорой на значение предшествующего и последующего элементов. Формирование таких прогнозирующих операций осуществлялось первоначально на материале вербальных триад, типа:

охотник выстрелил – ? – зверь убежал
налетел ураган – ? – корабли вернулись в
порт

солнце скрылось – ? – полил дождь
отправился на речку – ? – поймал рыбу

(промахнулся, начался шторм, появились тучи, закинул удочку).

Поиск темы отдельной смысловой части текста предполагал последовательную организацию работы учащихся: вначале дети учились развивать тему части, намеченную в содержании одним предложением, а затем – придумывать содержание смысловой части полностью самостоятельно. Такая последовательность обязывала применять тексты повествовательного характера двух типов: первично такая работа проводилась на базе текстов, состоящих из трех смысловых частей, одна из которых была обозначена только начальным предложением.

Например: "У нас в деревне жил всеобщий любимец – огненнорыжий кот. Это было ласковое, добродушное существо с гладкой, лоснящейся шкуркой. Наш кот был большой лакомка. Больше всего на свете он любил мясо и сметану.

Но однажды нам пришлось уехать из деревни, а кота отдать соседке.

Через год, когда мы вернулись, то пришли в отчаяние. Мы не знали как поймать этого рыжего кота. Он обворовывал нас каждую ночь. Он воровал все: рыбу, мясо, колбасу, хлеб. Кот так ловко прятался, что никто из нас не мог найти его. За наше отсутствие он стал бродягой и бандитом, за что его и прозвали "кот-ворюга".

Затем использовались текстовые сообщения, включающие пропуск целой смысловой части, типа: "Раз со мной на охоте произошел такой случай. Нашли мои собаки в лесу зайца и погнались за ним. Я стою у дороги и жду. Гоняют собаки по лесу, а зайца все нет и нет."

Стало мне стыдно: не бежит от меня зверек. Как же я буду стрелять в него, в пяти шагах. Опустил я ружье и собак отозвал."

Логопедическое занятие предусматривало такую последовательность формирования учебных действий:

- чтение текста;
- составление его графического плана на основе предварительного анализа;
- выделение ведущей предикации в первом и последнем отрезках;
- поиск возможных вариантов темы средней части с ориентацией на ведущую предикацию начала и конца рассказа;
- построение программы нового отрезка текста с включением словарной работы;
- рассказывание нового варианта рассказа.

В дальнейшем степень опоры на заданные смысловые компоненты конкретного текста сокращалась и детям предлагалось самостоятельно составить рассказ на заданную тему, вначале с предварительным выстраиванием плана будущего сообщения, а затем без графического плана. На этом этапе мы широко использовали темы, рекомендуемые для учащихся начальных классов массовых школ.

Педагогическая оправданность предложенной методики подтверждалась тем, что учащиеся с тяжелым речевым дефектом, каким является моторная алалия, оказались способными к переносу усвоенных умений на построение учебных текстов, например, текстов-правил по русскому языку, которые эти дети плохо передают, в силу того, что запоминают механически слова правила, не пытаясь при этом проникнуть в их логическое содержание. Так, при прохождении темы "Имя существительное" мы совместно с учащимся, опираясь на усвоенные правила структурно-смысловой организации связного сообщения и на способ его вербально-графического выражения, составили модель текста - определения данной части речи (см. схему 3).

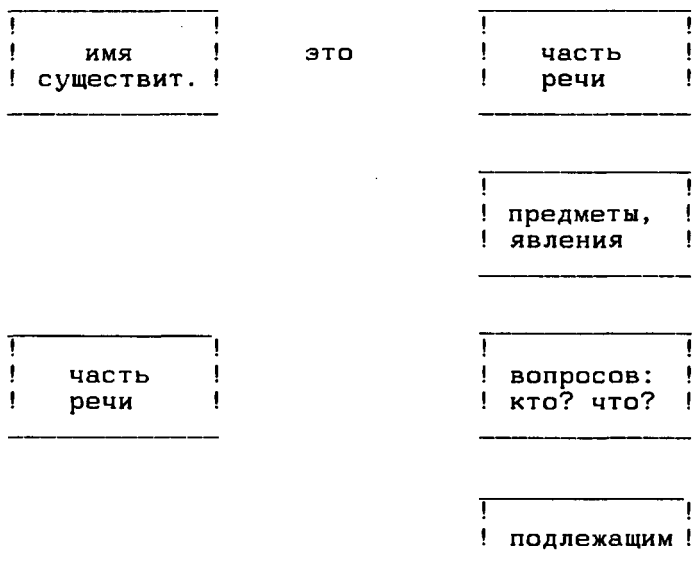
Смысловый анализ текста правила, данного в учебнике русского языка, позволил изменить этот текст таким образом, чтобы в новом тексте правила содержался алгоритм учебной деятельности учащихся по обнаружению данной части речи. Поэтому новый

вариант текста правила, по которому составлялась модель, звучал следующим образом: "Имя существительное - это часть речи. Она обозначает предметы или явления. Чтобы найти эту часть речи, требуется поставить к слову вопросы: кто? или что?. В предложении эта часть речи является подлежащим".

Соответственно данному тексту в ориентации на его комбинированную структуру, был составлен текст определения имени существительного:

Схема 3

Имя существительное



В заключение можно сказать, что разработанная система обучения связной речи как сложному виду речемыслительной деятельности была направлена на активизацию интеллектуальных возможностей и учебно-коммуникативных потребностей младших школьников с общим недоразвитием речи по типу моторной алалии. Она исходила из принципов поэтапного формирования связной речи на основе перехода от "стихийного" овладения навыком связного говорения к овладению контекстными умениями с опорой на осознанное усвоение правил внутренней и поверхностной организации сообщения.

Литература

1. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Под ред. Д.Н. Богоявленского. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - Вып. 78.
2. Ильин Г.М., Лейкина В.М. и др. О двух типах внутреннего представления текста // Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности. - Л., 1974. - Вып. 11.
3. Хомский Н. Язык и мышление / Под ред. В.А. Звегинцева. - М., Изд-во Моск. ун-та, 1972. - Вып. 2.
4. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М.: Педагогика, 1975.
5. Плэнкин Н.А. Уроки рассказывания в школе // РЯШ. - 1978. - № 3. - С. 35-43.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982.

EESTI LASTE KIRJUTAMISRASKUSTEST VENE KEELES

T. Puik, P. Teral

Nõukogude Liit on paljurahvuseline riik, kus rahvastevaheliseks suhtlemiskeeleks on vene keel, mida liiduvabariikides õpitakse koolis kõrvuti emakeelega. Järelikult peab kool iga õpilast ette valmistama selliselt, et kooli lõpetanu oleks võimeline end igapäevakõnes ja -situatsioonides vene keeles vabalt väljendama. Kõrvuti suulise kõne praktilise oskusega on vaja, et iga täiskasvanu suudaks ka lugeda ja kirjutada selles keeles. Vene keele osatähtsus suureneb pidevalt nii teaduslik-tehnilise kui kultuuriinformatsiooni ulatuse tõusuga ning selle valdamine on vajalik kõigile. Sellest kasvab välja otsene vajadus mitmekülgsete programmide ja õpikute järele.

Käesoleval ajal, mil käib elav diskussioon hariduse sisu, ulatuse ja ülesehituse üle, õpikute mahu, ainete õpetamise ea ja eri õppeainete vajalikkuse üle, pole pööratud piisavalt tähelepanu vene keele õpetamise probleemide valgustamisele. Vaidlustatakse küll vene keele õpetamise alustamise aega, kritiseeritakse õpikute raskust ja elukaugust, kuid ei arutata vene keele õpetamise metoodikat ja selle eripära ning sõltuvust emakeele õpetamisest.

Ühtlasi tuleb ka vene keele õpetamisel arvestada, et mitte kõik lapsed ei omanda kooliprogramme ühesuguse eduga ja kõik pole võimelised kooli astudes neid omandama. Igal aastal astub NSV Liidus esimesse klassi 11 - 14 % lapsi, kes osutuvad edutuks mitmesuguse raskusastmega kõnepuute ja vaimse arengu peetuse tõttu (E.H. Ко-ньюшкова, 1984). Tunduvalt rohkem on aga neid lapsi, kellel on raskusi kirjutamis- ja lugemisoskuse omandamisel. Eesti NSVs 15 aasta eest tehtud uurimuse järgi on kirjutamiskustega õpilasi 20 - 22 % (E. Lepik, 1972; L. Vesker, K. Karlep, 1972). Kui õpilasel on raskusi emakeelse õigekirjaoskuse omandamisega, on seaduspärane, et need raskused ilmnevad ka teise keele õppimisel.

Samal ajal pole sugugi kõik kirjutamisraskustega õpilased kindlustatud eri- (logopeedilise) abiga. Järelikult langeb kahtluse alla juba kahes õppeaines (keeles) edasijõudmise edukus.

Eesti ja vene keel pole sugulaskeeled, mistõttu eesti lastel tekib vene keele õppimisel nende kahe keele erisugust ortograafiat, grammatikat ja ortoeepiat arvestades mitmeidki probleeme. Ühtlasi kerkib küsimus: kuidas tulevad vene keeles kirjutamisega toime düsgraafikud, need õpilased, kellel on suuri raskusi emakeelse õigekirjaoskuse omandamisega?

Probleemist lähtudes viidi läbi vene keele etteütlused eesti koolide kolmandate klasside (7aastaselt kooli läinud) 100 õpilasega, kellest 50-l olid kirjutamisraskused (edaspidi - düsgraafikud) ja said logopeedilist abi Tartu linna mitmesugustes koolides. Kontrollgrupiks oli samuti 50 Tartu üldkooli õpilast, kellel emakeele kirjalikes töodes oli hea või väga hea õpiedu. Etteüt- luse tekst oli võetud 3. klassi vene keele õpi- kust (1984, lk. 78), kus see on antud etteüt- luse- na ja koosneb 7 lausest:

Вот большой огород. Здесь растет красная морковь. А вот красные помидоры и зеленый лук. Это сад. В саду растут яблоки, сливы и груши. У нас хороший урожай. В корзине фрукты.

Alljärgnevalt tulevad vaatluse alla järgmi- sed küsimused.

1. Vene keele ortograafia ja kirjaliku kõne puuded (lühiülevaade).

2. Vene keele õpetamise eesmärgid algklassi- des.

3. Etteüt- luse vigade iseloomustus.

4. Töövihikute ja õpikute kirjalike harju- tuste analüüs.

Vene keele ortograafia ja kirjaliku kõne puuded

L. Štšerba järgi nimetatakse ortograafiaks mingi keele konkreetsete sõnade kirjutamise reeg- leid (Л.В. Щерба, 1983, с. 86). S. Kuzmina peab terminideks *õigekiri* ja *ortograafia* täielikeks sü- nonüümideks (С.М. Кузьмина, с. 13). Ortograafias eraldatakse kaks osa: 1) tähekasutusreeglid ning ortograafiareeglid (õigekirjareeglid kitsamas mõttes), 2) kirjavahemärkide kasutamine.

Vene tähestikus on 33 tähte, millest 10 tä- histavad täishäälikuid, 21 kaashäälikuid ja 2

kannavad diakriitiliste märkide rolli, s.o. tähistavad märke, mis määravad nende tähtede hääldamise, mille juurde nad kuuluvad. Iga täht esineb kahes variandis - suure ja väikese algustähena (välja arvatud diakriitilised märgid), mis erinevad omavahel veel kirjutatud ja trükitud kuju poolest (Л.В. Щерба, 1983, с. 63-64).

Eesti keeles on tähti tunduvalt vähem - 23. Vene keeles on tähti, mis ei tähista häälikuid - ъ ja Ѣ, ning on tähti, mis tähistavad häälikuid, kuid jäävad mõnikord sõnas hääldamata, näiteks л (солнце), т (честный), д (поздно). Eesti keeles niisugust nähtust pole. Eesti keeles puuduvad ka kahte häälikut tähistavad tähed: я (яма), ю (юг), е (ель), ё (ёж). Rohkearvuline on vene keeles sibilantide ja afrikaatide rühm: э, ч, ц, ш, щ, ж, с.

Positsioonist sõltuvalt tähistab üks ja sama täht erinevaid häälikuid, näiteks täht о tähistab häälikuid о (дом, рот), а (гора, ношу); täht с - с (сам, суп), с' (сила, сяду), з (сбыть, сдал), з' (просьба, сделать). On häälikuid, mida võib märkida ainult ühe tähega, ja neid, mida võib märkida ka erinevate tähtedega (ning see ei avalda mõju hääldamisele).

Täishäälikuid märkivaid tähti on vene keeles kahte liiki: ühed, mis näitavad eelneva konsonandi tugevust (а, о, у), teised aga pehmust (я, е, и, ю, ё). Peale selle tähistatakse pehmust sõna lõpus ja enne konsonanti järgneva pehmenusmärgiga, aga tugevust pehmenusmärgi puudumisega (осень, маленький, окон, солнце).

Vene keelele on spetsiifiliselt iseloomulik sõnarõhk, mis võib esineda sõnas igal silbil ja kannab tähendust eristavat funktsiooni. Rõhu asukohast oleneb vokaalide hääldus. Rõhk võib ühelt silbilt üle minna teisele, sealhulgas ka eessõnale.

Venekeelse õigekirja peamiseks aluseks on häälik- ja foneemanalüüs, kuid õigekirja põhiprintsipi mõistavad Moskva ja Leningradi fonoloogilise koolkonna esindajad erinevalt. Moskva koolkond peab põhiliseks foneemiprintsiipi, mille järgi ühed ja samad tähed tähistavad foneemi kõigis tema avaldumisvormides, olenemata tema kõlast ühes või teises foneetilises positsioonis, kindlustades sellega ühtsuse morfeemide kirjapanekus. Leningradi koolkonna pooldajad tunnistavad juhtivaks morfoloogilise printsiibi, mille järgi iga sõnaosa (morfeem) antakse kirjas edasi alati

ühtmoodi (С.М. Кузьмина, 1981, с. 246-247). Olenevatest sellest, kumb printsiip on juhtiv, kehtivad mõlemad.

Esineb kahe sugust kirjutamist: 1) kirjutamine, mis vastab hääldusele, näiteks *дом, был, люди, рукой*; 2) kirjutamine, mis sõltub hääliku positsioonist ja mis ei vasta hääldusele: *сшил, поезд, подтолкнуть*.

Kirjutamisel saab toetuda kolmele põhimõttele: 1) tüvi ei muutu, kirjutamine vastab hääldusele (*роза - розы*); 2) tüvi on kontrollitav, s.t. on kaudselt hääldamisega kindlaks määratav (*море - моря*), 3) tüvi ei ole kontrollitav (tuleb meele pida), seejuures kirjapilt ei vasta hääldusele (*сбор*). Grafeemid ja foneemid ei ole vastavuses. Konsonandid on paremini diferentseeritavad vokaalide *а, о, у* ees ja nende hulgas pole tähte, mis tähistaks eraldi pehmet ja tugevat foneemi. Teatud häälik võib ühe morfeemi koostises sattuda sõna tuletamisel ja sõna muutmisel erinevatesse tingimustesse:

1) vokaalide vaheldumine sõltuvalt rõhu asukohast: *вода, пенал*;

2) heliliste ja helitute konsonantide vaheldumine olenevalt asendist - kas enne vokaale või enne konsonantide ja sõna lõpus: *воза, воз, возки*;

3) pehmete ja tugevate konsonantide vaheldumine sõltuvalt asukohast järgneva konsonandi ees, kutsudes esile pehmuse, mida kirjas peenendusemärgiga ei tähistata.

Vene keele kirjaliku kõne puudeid on uurinud L. Spirova, A. Jastrebova (А.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, 1985), J. Sadovnikova (И.Н. Садовникова, 1983), R. Levina (Р.Е. Левина, 1961), O. Pravdina (О.В. Правдина, 1973), S. Ivanenko (С.Ф. Иваненко, 1984) jt.

Nende järgi kuuluvad düsgraafiavigade hulka järgmised vead.

1. Foneetilised vead, väljendudes tähtede asendamises häälikute lähedase häälduse tõttu. Eriti on asendamine levinud vilistavate (*с, з, ц*), sisistavate (*ч, ц, ш, щ*), heliliste ja helitute (*б - п, д - т, г - к - х, в - ф*), sonooride (*р, л*), pehmete ja tugevate (*с' - с, з' - з, б' - б, д' - д*) ja teiste häälikurühmade siseselt.

2. Sõna silbistruktuuri moonutused: täis- ja kaashäälikute ärajätmine (*улица - улца, снег - снг*), silpide ärajätmine (*барабан - баран*), silpide ringipaigutamine (*пустила - путисла*).

3. Sõna lahutamine osadeks (*по шел, у шел*,

на дел) ja kahe sõna kokkukirjutamine (настоле, вруке). Tavaliselt kirjutatakse kokku eessõna põhisõnaga. Lahku kirjutatakse sõnaosi, kus esimene täht või silp meenutab liidet, sidesõna või eessõna (я сны) ning kui artikuleerimisel tekib sõnas paus (брат).

4. Grammatilised vead: eessõnade ärajätmine (были лесу, книга столе), käändelõppude ühildumisvead (нету белых подушка) soolise ühildumise vead (большой мальчика) ja rektsioonivead (читал книга).

5. Graafilised vead: tähtede asendamised graafilise ja optilise sarnasuse, ruumilise paigutuse tõttu (л - м, п - м, и - у, б - д, ш - и, е - в, ы - и, х - ж, н - ю, т - ш, е - з).

6. Rõhuta vokaalide vead, sõnalõpulistele helilistele ja helitute häälikute vead, kaashäälikute peenendusvead (паля - поля, сник - снег, нинал - пенал, окуп - окупь).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vene keel nõuab kirjutamisel täpsust ja hästi arenenud hääldamist, väljakujunenud häälik- ja foneemanalüüsi oskust, küllaldast suulise kõne arengu taset, tähekasutusreeglite head tundmist, head tähelepanu ja mälu. Nendest lülidest ühe mahajäämus võib juba põhjustada kirjutamisraskuste teket.

Eesti õpilaste vene keele etteütluste vigadele pole seni küllaldaselt tähelepanu pööratud. On uuritud eesti õpilaste iseseisva kirja vigu, mida võib jaotada järgmistesse gruppidesse:

1) ortograafiavead, mis sarnanevad vene õpilaste vigadele, millele lisandub eesti tähtede ületoomine vene tähtede süsteemi ja palatalisatsiooni märkimata jätmine;

2) morfoloogiavead (käände, soo ja arvu ebaõige kasutamine; omadussõna võrdlusastmete, tegusõna aspekti, enesekohase tegusõna, eessõna vale kasutamine; verbivormide ebaõige kasutamine ja moodustamine);

3) süntaktilised vead (sõnade vale järjekord lauses, rektsioonivead, sidendite ebaõige kasutamine, eesti keele konstruktsioonide mõju) (A. Иванова, 1985; В. Дмитриева, 1983).

Järelikult peaksid vene keele õpikud ja töövihikud eesti koolidele olema koostatud suunitlusega, mis väldiks eespool toodud vigade teket, arvestades samal ajal eesti ja vene keele kirjaliku ja suulise kõne ülesehitust ning erinevust.

Vene keele õpetamise ülesanded ja eesmärgid algklassides

Algklasside vene keele õpetamise eesmärgid on sõnastatud algklasside metoodilistes juhendites (И.Г. Батарина, 1984; Õ. Vahar, A. Siirak, 1982; А. Давидянц, N. Sepp, 1984; N. Pentre, Rump, 1980; И. Середитская, 1979) järgmiselt:

"Peaeesmärgiks on õpetada vene keelt kui suhtlemisvahendit, mis võib olla suuline (oskus teiste suuliselt esitatud mõtetest aru saada ja oma mõtteid suuliselt väljendada) või kirjalikult (lugemine, kirjutamine)". Juhendutakse õpetamise ja kasvatamise ühtsuse printsiibist, s.o. eesmärgist kutsuda lastes esile huvi vene keele õppimise vastu, arendada mälu, tähelepanu ja mõtlemist, kujundada enesekontrolli harjumusi, keskendumisvõimet. Programmilise materjali esitamise printsiipe on kolm: 1) kasvatuslik õpetamine, 2) hääldamise õpetamine, 3) sõnavara tarvituselevõtmine, elementaarsete kõneliste oskuste kujundamine.

Metoodiline juhend I klassile näeb ette aasta jooksul normatiivse häälduse, umbes 200 sõna tähenduse ja nende kasutamisoskuse omandamise seotud kõnes. Järelikult peab I kl. lõpetanu oskama korrektselt hääldada kõiki vene keele häälikuid ja häälikuühendeid, edasi andma jutustava ja küsilause intonatsiooni ning kasutama neid kõnes.

II klassi eesmärgid on sõnastatud üldsõnaliselt: "esimeses klassis omandatud harjumuste ja oskuste täiustamine, nende edasine arendamine keelelise materjali kordamisega, üldistamisega ja laiendamisega".

III klassi vene keele õpetamise eesmärgid on praktilised, üldhariduslikud ja kasvatuslikud. Nende järgi on vaja "kujundada õpilastel suulise kõne oskused, lugemine ja kiri, aga ka vene keele grammatilise süsteemi valdamine. Järelikult on peamiseks ülesandeks õpetada aru saama ja väljendada oma mõtteid vene keeles nii suuliselt kui kirjalikult". Kasvatuslikud eesmärgid on väga laiaulatuslikud: "kasvatada õpilasi nõukogude patriotismi ja internatsionalismi vaimus, kujundada neis kõrgeid moraalseid omadusi - kohusetunnet, austust vanemate inimeste vastu, sõpruse ja seltsimehelikkuse tunnet, armastust loomade ja looduse vastu, arendada iseseisvat mõtlemist, tunnetuslikke võimeid ja loomingulist fantaasiat, rikastada hingelist maailma". Tekib küsimus, kas ühe õppeaasta ülesanded peavad olema sõnastatud

nii laiahaardeliselt ja suurejooneliselt ning kuidas need on praktiliselt täidetavad?

III klassi metoodilises juhendis on fikseeritud ka kirjutama õpetamise peamised ülesanded. Need on: "graafiliste harjutuste täiustamine (üksikute tähtede ja täheühendite kirjutamine, hääliku-tähe vastavuste iseärasuste omandamine vene keeles; olemasolevate ortograafiliste harjumuste täiustamine ja uute loomine; vene keeles oma mõtete väljendamisega oskuse kujundamine (kiri sõbrale, kirjutised seinalehele, ajakirja, sõnastus pildi järgi)". Kirjaliku kõne peamiseks eesmärgiks peab metoodiline juhend selle "kui kõnetegemise viisi pidevat kujundamist, oskust väljendada oma mõtteid kirjalikus vormis".

Ülaltoodust on näha, kuiapid, üldisõnalised ja laialivalguvad on kõikide algklasside vene keele õpetamise eesmärgid. Nendes puuduvad konkreetsed nõuded ja juhised hääldamise, sõnavara ja grammatika arendamiseks, pole ka fikseeritud kirjaliku kõne (etteütluks ja iseseisva kirja) oskuste tase, pole toodud õigekirjaoskuse omandamise teed.

Kuna need küsimused (programmide koostamine ning seletuskirja sõnastus) on väga tähtsad, vajavad need käsitlemist ja analüüsi omaette artiklis. Käesoleva artikli ülesanne on tähelepanu juhtimine neile vastuoludele, mis valitsevad õpikute ja töövihikute struktuuri ning õpetamise eesmärkide vahel. Seetõttu ei pea autor vajalikuks neid eesmärke lähemalt analüüsida.

Etteütluks vigade iseloomustus

Etteütluks seitsmes lauses tegid 100 III kl. õpilast kokku 1217 viga, neist 1049 (86,2 %) tehti düsgraafikute poolt ja 168 (13,8 %) kontrollgrupis (P. Teral, 1987).

Suurim vigade arv ühes töös oli düsgraafikutel 54, väikseim 8. Kontrollgrupis oli ühes töös maksimaalselt 8 viga ning veatult kirjutatud töid oli 6. Ehkki erinevused on suured, näitab ainult 6 veatult kirjutatud tööd õpilaste suuri raskusi õigekirjaoskuse omandamisel. Düsgraafikute keskmine vigade arv oli 21, kontrollgrupis 3. Järelikult teevad düsgraafikud 7 korda rohkem vigu kui normaalselt edasijõudvad õpilased.

Vigade klassifitseerimine on väga raske nende rohkuse ja sõnades omavahelise kombineerumise tõttu. Seetõttu on need jaotatud gruppidesse nen-

de esinemise rohkust arvestades (kahanevas järjekorras):

I. Foneetilised vead (tähtede segistamine - 29,1 % vigade üldarvust). Siia kuuluvad ebapüsivad asendused, häälikurühmade sees, peamiselt vilistavate ja sisistavate häälikute piires. Tähtede püsivat asendamist esines vaid 4,4 %.

II. Tähtede ärajätmine sõnas (16,9 %):

- a) konsonantühendi elementide ja vokaalide ärajätmine (8,2 %);
- b) palatalisatsioonivead (b ärajätmine (8,7 %). Viimast allrühma võib ärajätmiseks pidada siiski üksnes formaalselt.

III. Häälduse ja kirja pildi erinevusega seotud vead:

- a) rõhulise o vale märkimine (16,1 %),
- b) hääldusel vahele jäetud häälikute märkimine kirjas.

IV. Reeglivead (11,8 %). Käesolevas töös tuleb selles rühmas vaatluse alla omadussõna lõpu, verbi pöördeliste vormide ja mitmuse õigekiri.

V. Sõnatasandi vead (6,7 %): sõnaosade kirjutamine lahus, eessõna kokkukirjutamine põhisõnaga, eessõna puudumine, sõnade ja lause puudumine, sõnade asendamine.

VI. Tähelepanuvead (3,4 %): eesti ja vene tähtede segistamine ning asendamine.

VII. Tähtede, peamiselt täishäälikute ja b lisamine kuulub rühma jällegi formaalselt.

VIII. Tähtede ümberpaigutamine (0,3 %).

Vigade iseloom on ühesugune nii düsgraafikutel kui hästi edasijõudvail õpilastel, erinevus on vigade arvus. Kontrollgrupis ei esinenud b lisamist, tähtede asendamist ning progressiivset assimileerimist. Segistamist, hääldusest tingitud vigu ja rõhueelse o vale märkimist esineb mõlemas grupis peaaegu võrdselt. Reeglavigu tegid kontrollgrupi (KG) lapsed suhteliselt rohkem (18,5 %) kui düsgraafikud (D) (10,8 %). Ka tähtede ärajätmist ja tähelepanuvigu oli kontrollgrupi õpilastel suhteliselt rohkem kui düsgraafikutel (11,9 % ja 6,0 % ning 7,6 % ja 3,0 %). Vastavate vigade absoluutarv oli kontrollrühmas loomulikult väiksem.

I. Segistamise vead (D 29,4 %, KG 27,4 %). Kõige rohkem segistatakse sisisevaid-vilistavaid

häälikuid kõikvõimalike variantidena igas lauses ning igas sõnas: большой - пяслой, полжой; здесь - стесь, ждесь, здезь; растет - ражтеот; красная - кражна; зеленой - селеный желанный; сад - зат; в саду - в заду; сливы - зливы; груши - кружи; у нас - у наш; хороши - хороси, кароси, хорожи.

Kõige raskem sõna etteütelses oli урожай, düsgraafikud tegid siin 6 liiki viga: segistamine, tähtede lisamine, ärajätmine, rõhueelse o v a l e märkimine, reegliviga ja sõnatasandi viga, kokku 107 viga, s.o. 10,2 % kõigist etteütelses tehtud vigadest oma grupis, kusjuures segistamist esines 63 korda. Kontrollgrupis eksiti 28 korda, neist segistamist esines 14 korral: урожай, уро-щай, урозай.

Raske oli ka sõna в корзине - в корсине, коршиней, коршине. Sõnas фрукты tuli ette ebaharilikku segistamist: вудты, жрукты, зукте. Ilmselt oli sõna õpilastele võõras ning nad kirjutasid häälikustruktuuri moonutades. Õpilased puutusid sõnadega урожай ja фрукты kokku esmakordselt selles lugemispalas, mille järel (sama tunni piires) tuli kirjutada etteütlus. Ei ole õige nõuda sõna kirjutamist etteütelses pärast selle mõnekordset lugemist.

Segistamist oli ka klusiilide kirjutamisel, vähem segistati ülejäänud konsonante ja vokaale: вот - вод, вад; большой - польшой; огород - окород, окорат; здесь - зтесь, стесь; растет - расдод, расед, ростот; морков - маргов; красные - трасные, кросные; ъхороши - хороси; помидоры - бамиторы; помиторе, памиторы; зеленый - селонный, селоный, жиянные, зелены; лук - клог, лиг; в корзине - карзине; яблоки - йабаки; груши - крижи; это - еда, эта, ето. Sõnad вот ja это peaksid õpilastele tuttavad olema juba I klassist alates, kuid nende õigekiri valmistab veel III klassis raskusi. Sõna это vead näitavad, et vene keele grafeemid pole omandatud ja optiliselt on see sõna samuti raske - neli õpilast olid kirjutanud э peegelkirjas ("Е").

II Tähtede ärajätmine sõnas (vigu D1 7,6 %, KGI 11,9 %). Seda viga tehti kõige rohkem konsonantühendi puhul, aga eksiti ka vokaalide märkimises. Nt.: большой - бошой; здесь - зесь, жес, zde; красная - крсная, кражна, красая; растет - расте, ратет; морковь - маркф, морофь; помидоры - бомидры; зеленый - зилйн; это - эт; в саду - всту, в сад; яблоки - яблук; сливы - сли, сливи; груши - гуши, крси. Kuna analoogilised vead on

ka vene õpilaste emakeelsetes kirjalikes töödes, nõuab ühendite ja sõnalõppude õigekiri suuremat tähelepanu. Samuti osutavad need vead häälikanalüüsi oskuste puudujääkidele.

Düsgraafikute vigadest moodustab ь ärajätmine 9,1 %, kontrollgrupis 6,6 %. 7 lauses oli kõigest 3 sõna, milles ь esines, kuid vigu oli düsgraafikutel 95, kontrollgrupis 11. See näitab, et ь kasutamine on eesti lastele väga raske.

III. Eraldi grupi moodustasid hääldusest tingitud vead (Dl 7,2 %, KG1 7,1 %). Naaberhäälikute ja sõnarõhu mõjul ei hääldata kõiki häälikuid kirja pildile vastavalt. Kõige rohkem vigu põhjustasid sõnad *огород* (т - д), *морковь* (ф - вь), *помидоры* (е - и), *это* (а - о), *сад* (т - д), *яблоки* (а - о), *груши* (ы - и), *зеленый* (и - е).

Rõhueelse о kirjutamine. (Vigu Dl 16,2 %, KG1 15,5 %). Vigade põhjuseks on, et eesti õpilased kirjutavad eesti keele õigekirja printsiipi vene keelele üle kandes hääldamise järgi (nagu kuulevad) ja sama nähtus valmistab suuri raskusi ka vene lastele endile. Düsgraafikud tegid seda viga 170 korda, kontrollgrupp 26 korda. Eksiti sõnades *большой* - *балшой*; *огород* (väga raske - 33 viga) - *агарот*, *агарод*, *агород*, *огарод*; *морковь* - *марков*; *помидоры* - *памиторы*; *хороший* - *хароший*, *ароши*; *в корзине* - *в карсине*.

IV. Reeglivead (Dl 10,8 %), KG1 18,5 %). Raskusi valmistab omadussõna lõpu kirjutamine. Kuna on tegemist eesti keelele mitteomase nähtusega, tekivad vead. Palju vigu tekitab ka tegusõnade pöördeliste vormide ja nimisõnade mitmuse kirjutamine. Nt.: *растет* - *растят*, *раждиот*, *растут*; *красная морковь* - *красный морковь*; *красные* - *красная*, *краснее*; *помидоры* - *помиторы*, *помидори*; *зеленый* - *зеленыи*, *желяней*, *селионный*, *яблоки* - *яплоки*; *сливы* - *слива*, *сливо*, *сливй*, *сливи*; *груши* - *гружи*; *хороший* - *хароший*, *хорошие*, *хороже*, *хорожй*, *хорошай*, *хорошой*; *в корзине* - *карсин*; *фрукты* - *врикте*, *жрукти*.

V. Vead sõnatasandil - 7,0 % üldarvust (KG1 4,8 %). Need vead jagunevad järgmiselt:

1) sõna lahutamine osadeks: *мар ков*, *памидор*, *рас туд*;

2) eessõna kokkukirjutamine põhisõnaga (Dl 28 viga, KG1 3): *всаду*, *унас*, *вкорзине*, *игруши*;

3) eessõna puudumine: *в саду* - *саду*; *в корзине* - *корзине*;

4) sõna puudumine: jäeti ära sõnu *огород*, *растет*, *морковь*, *помидоры*, *зеленый*, *яблоки*, *гру-*

ши, хороший, урожай. Seda viga kontrollgrupis ei esinenud. Võib oletada, et sõna jäeti vahele nende raske kirja pildi ja ka sõna tähenduse mittetundmise tõttu;

5) lause puudumine. Düsgraafikute grupis oli 5 last jätnud kirjutamata 4. lause: Это сад. Kontrollgrupis polnud lauset vahele jäetud;

6) sõna asendamine teise sõnaga. Ka seda viga oli ainult düsgraafikutel. Asendati 4. sõna: карто́фль - морковь, здесь - вот, морковки - яблоки, груши - фрукты. Nagu näha, on enamik asendatud sõnu kõlalt või tähenduselt sarnased.

VI. Suhteliselt palju oli tähelepanuvigu - 3,0 % (KGs 6,0 %). Peamiselt segasid õpilased ladina tähed, millega asendati vene tähed. Kõige rohkem asendati vene y-d ladina u-ga, kokku 27 korda. Raskusi valmistasid veel järgmised tähed: г - г, ш - м, r - p, l - л, g - к, s - з, s - с, п - н, и - и, т - д. Nähtavasti on vene keeles kirjutamise oskused välja kujunemata ja seetõttu valitakse kirjutamisel omasem täht.

VII. Vigade üldarvust 3,6 % moodustavad tähtede lisamised (KGs 1,8 %). Lisati täishäälikuid eelnevate ja järgnevate häälikute või tähtede mõjul: растёот, красная, кроснаме, красные, бомидоры, зелёный, зелеинены, яаплок, яблоки, сливыи, сливы, игруши, хороший, вруктый, корщинеи, здесьдь, крастет, моркохвь, лукь, лукк, клук, уграшай (урожай), хурасай.

Need vead näitavad, et grafeemide ja foneemide vastavus on omandamata, sõnu ei suudeta analüüsida ning avaldub eesti keele mõju. Samuti on põhjust arvata, et õpilased ei mõista nende sõnade tähendust ega ole suutnud meelde jätta sõnade kirja pilti.

"ь" lisamist esines teistest vigadest tunduvalt vähem - 0,9 %. (Kontrollgrupil seda viga polnud). Lisatud oli ь järgmistele sõnadele: огородь, садь, в садуь, растуть, грушиь.

Võib arvata, et õpilased ei tunne tähekasutamise reegleid ja sõnavorme, kuid need vead näitavad ka halba nägemismälu.

VIII. Tähtede ümberpaigutamist (D - 0,1 %, KG - 0,6 %) ja progressiivset assimilatsioonituli ette üksikutel juhtudel.

Kokkuvõtvalt võib järeldada, et õpilaste kirjaliku kõne oskused jätavad väga palju soovida. Tõenäoliselt on düsgraafikute etteütluste vigade rohkus tingitud nende suulise kõne puuetest (agrammatismi nähud, sõnavara vaesus, hääl-

duspuuded, foneemitaju arenematus), kuid vigade liigid on neil ühised kontrollgrupi õpilaste omadega. Samal ajal on mõlema grupi vead sarnased vene laste kirjalike tööde vigadega. Rohkem raskusi valmistavad järgmised probleemid:

a) sisisevate-vilistavate häälikute märkimine kirjas,

b) rõhuta o õigekiri,

c) eessõnade õigekiri,

d) omadussõnade õigekiri ja ühendamine nimisõnaga,

e) heliliste häälikute kirjutamine sõna lõpus ja helitu konsonandi ees.

Omaette raskust valmistab eesti lastele *ь* ja *ѣ* kasutamine kirjas. Palju esines ka *ѐ*, *ю*, *я*, *е* asendamist kahe tähega. Viga näitab, et tegemist ei ole foneemitaju puudega, vaid grafeemi omandamatusel. Järelikult tuleb nende häälikute ning *ь* ja *ѣ* kasutamisele kulutada senisest rohkem tähelepanu ja aega.

Teise ja kolmanda klassi vene keele õpikute ja töövihikute kirjalike harjutuste analüüs

Kuna meie põhitähelepanu oli pööratud kirjaliku kõne vigadele, siis käesolevas analüüsis peatume kirjalikel harjutustel, mis peaksid otseselt ette valmistama õpilast õigekirja omandamiseks.

II klassi õpikus on 6 tüüpi harjutusi (kokku 28), töövihikus 21 tüüpi (214). Õpikus on kõige rohkem ära kirjarahjutusi (12), 6 harjutust grammatiliste konstruktsioonide õppimiseks ja 4 sõnavaraharjutust. Ülejäänud harjutusi (suure ja väikese algustähe eristamine, konsonantide ja vokaalide diferentseerimine) on ainult 1 - 2. Ühtki harjutust pole sisisevate-vilistavate häälikute diferentseerimiseks.

Töövihikus on kõige rohkem harjutusi (34) grammatiliste vormide omandamiseks. Suur hulk harjutusi on koostatud sõnade silbikoostise määramiseks (puuduva silbi kirjutamine - 19, silpidest sõna moodustamine - 4, silpide arvu määramine sõnas ja silbikus - 10) ja rõhulise silbi leidmiseks sõnas - 26. Sõnarõhk on küll eesti õpilastele raske omandada ja seda tuleb õpetada, kuid seejuures ei tohiks ära kaduda õiged portsioonid erinevate keelenähtuste omandamise

harjutuste vahel. Häälikute diferentseerimiseks on kokku 12 harjutust. On kahetsusväärne, et sisisevatele-vilistavatele häälikutele on pühendatud kokku ainult 4 harjutust (ш - ш - ч - (1), с - з - ц (1), ж - ч - ш - ш (1), с - ш (1). Vokaalidest on vastandatud ainult u - e (1), o - a (2), y - ю (1), konsonantidest veel б - в (2), в - ф (2) ja ühes harjutuses б, г, д - к, п, т. Vokaalidest puuduvad täiesti е ja я kirjutamist nõudvad harjutused, konsonantide valiku põhimõtte jääb arusaamatuks.

Ülejäänud töövihiku harjutused (ärakiri 28, tähtedest sõna moodustamine 6, dialoogis küsimustele vastamine 7, sõnavaratöö 31 jt.) on kõik vajalikud, kuid õpilase tähelepanu on nende ülesannete täitmise juures pööratud põhiülesandele, mitte õigekirjale. Töövihikus on 31 harjutust tähtede kirjutamiseks, igale tähele üks harjutus. Kuna aga tähed pole kirjutamise poolest ühesuguse raskusega, jääb küsitavaks keerulisemate tähtede kirjutamise omandamine ühe harjutusega.

Üks suuremaid puudusi oli etteütlustes в ja ѣ vale kasutamine. Töövihikus ja õpikus pole nende õigekirja õppimiseks antud ühtki harjutust. Tulemused aga näitavad, et в ja ѣ õigekirja ei omandata iseenesest, muude ülesannete täitmise kõrval. III kl. õpikus on kokku 108 kirjalikku harjutust, neist 40,6 % (46) võtavad enda alla sõnavaraharjutused. Grammatiliste konstruktsioonide omandamiseks on 30, ärakirjaks 13, tõlkimiseks 11 ülesannet. Iseseisva jutukese koostamist nõuab 8 harjutust ja arvsõna kirjutamiseks on ette nähtud 2 harjutust.

Töövihiku harjutustes pööratakse samuti kõige rohkem tähelepanu grammatikale (55 harjutust - 56,1 %). Ülejäänud harjutused sarnanevad õpiku ülesannetega (ärakiri, silbikute joonistamine koos rõhu määramisega, hääliku kõla muutmine, ristsõnade koostamine, sõnavaratöö, lausete koostamine, arvsõnade kirjutamine). Häälikute diferentseerimiseks on ainult 5 harjutust: е või и, с või з, ш või ж, т või д, л või ъ kirjutamine.

Nagu näha, on kolmanda klassi õpikus ja töövihikus samad puudujäägid, mis teise klassi õppekirjanduseski. Täiesti puuduvad kõige raskemate sisihäälikute (ч, ш) ja kõigi vilistavate-sisisevate häälikute omavahelise eristamise harjutused. Üks harjutus л ja ъ eristamiseks ei õpeta õpilasi ka в õigesti kasutama.

Kõik II ja III kl. õpiku ja töövihiku har-

jutused on vajalikud, kuid need ei kindlusta keele kui süsteemi omandamist. Puudu jääb just õigekirja õpetavatest harjutustest. Nagu näitas etteütliku vigade analüüs, tulenevad paljud vead vene keele foneetika ning tähekasutuse iseärasustest ja viimased on paljuski eesti lastele võõrad. Järelikult peaksid õpikud ja töövihikud olema koostatud neid iseärasusi ja keelt kui süsteemi arvestavalt. Samuti tuleks algklasside metoodilised juhendid sõnastada konkreetselt ja täpselt, et oleksid määratud need ülesanded ja oskused, mida õpilane peab nii suulises kui kirjalikus kõnes klasside kaupa omandama, et üleminek ühest klassist teise oleks sujuv. Kogu programmi omandamine peaks olema kindlustatud harjutusmaterjaliga, mis arvestaks eesti keele iseärasusi, õpilase võimeid ning oleks abiks ka õpetajale.

KIRJANDUS

- Karlep, K., Vesker, L. Mõningaid emakeele algõpetuse probleeme logopeedi pilguga // Nõukogude Kool. - 1972 - Nr. 5. - Lk. 399 - 405.
- Lepik, E. Düsgraafia põhjustest // Nõukogude Kool. - 1972. - Nr. 1. - Lk. 54 - 57.
- Pentre, N., Rump, V. Metoodiline juhend vene keele õpetamiseks 1. klassis. - Tallinn: Valgus, 1980. - 87 lk.
- Teral, P. Kirjutamispuuetega 3. klassi õpilaste kirjavead vene keeles: Diplomitöö. - Tartu: 1987. - 76 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Батарина И.Г. Русский язык для шестилетних детей. - Tallinn: Валгус, 1984. - 123 с.
- Вахар М., Сийрак А. Методическое пособие для учителя русского языка III класса. - Tallinn: Валгус, 1982. - 168 с.
- Вахар М., Сийрак А. Учебник русского языка для III класса. - Tallinn: Валгус, 1984. - 264 с.
- Вопросы методики обучения русскому языку в национальной аудитории / Сост. А. Давидянц, Н. Сепп. - Tallinn, 1984. - 143 с.
- Дмитриева В. Уровень коммуникативной компетенции выпускников средних школ с эстонским языком обучения в письменной речи: Дипл. раб. - Tartu. 1983. - 98 с. (Рукопись на кафедре специальной педагогики.)

- Иваненко С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников // Дефектология. - 1984. - № 1. - С. 52 - 55.
- Иванова А. Языковая и коммуникативная компетенция по русскому языку учащихся выпускных классов с эстонским языком обучения в разных речевых зонах ЭССР: Дипл. раб. - Тарту, 1985. - 135 с. (Рукопись на кафедре специальной педагогики.)
- Конюшкова Е.Н. Актуальные проблемы развития дефектологии // Дефектология. - 1984. - № 1. - С. 3 - 7.
- Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. - М.: Наука, 1981. - 265 с.
- Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 309 с.
- Пентре Н., Румп З. Дополнительный методический материал к урокам русского языка во II классе. - Таллинн: Валгус, 1981. - 67 с.
- Правдина О.З. Логопедия: Учеб. пос. - М.: Просвещение, 1973. - 272 с.
- Программа по методике преподавания русского языка в начальных классах школ с эстонским языком обучения / Сост. И. Середитская. - Таллинн, 1979 - 24 с.
- Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. - М.: Просвещение, 1983. - 111 с.
- Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушением речи. - М.: Просвещение, 1985. - 143 с.
- Щерба Л.З. Теория русского письма. - Л.: Наука, 1983. - 134 с.
- Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М.: Просвещение, 1978. - 103 с. 7

ТРУДНОСТИ ПРАВОПИСАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ЭСТОНСКИХ ДЕТЕЙ

Т. Пуйк, Р. Терал

Р е з ю м е

Был проведен диктант в III классах эстонских школ на русском языке для выяснения трудностей правописания. В эксперименте участвовало 100 учеников, из них 50 имели определенные трудности во владении правописанием родного (эстонского) языка и получили логопедическую помощь. Остальные ученики не испытывали трудностей в учебе. Был проведен и анализ письменных упражнений по учебнику и рабочей тетради III класса.

Выяснилось, что умения правописания учащихся III классов находятся на довольно низком уровне. Типичные ошибки у учеников контрольной и экспериментальной групп не отличаются друг от друга. Разница выявляется только в количестве ошибок, которых у учеников с трудностями в обучении сделано в 7 раз больше, чем в контрольной группе. В то же время ошибки в диктантах обеих групп совпадают с ошибками учеников с русским родным языком.

Ошибки разделились на следующие группы:

- 1) фонетического характера: смешение свистящих и шипящих (*здесь* - *стесь*, *ждесь*, *здезь*) и других звуков (*вот* - *вод* - *вад*), (*это* - *эда* - *эта*);
- 2) ошибки на пропуск буквы в слове (*сливы* - *слиы*, *слви*, *растет* - *расте*, *ратет*);
- 3) ошибки на правила правописания (*растет* - *растят*, *раждиот*, *хороший* - *харошый*, *хорошие*, *хороже*, *хорожй*, *хорошай*, *хорошай*);
- 4) ошибки на уровне слова:
 - а) пропуск предлогов,
 - б) разделение слова на части (*мар ков*, *па и дор*)
 - в) написание слов и предлога слитно (*всаду*, *унас*)
- 5) неправильное употребление *ь* и *ъ*.

III. ERIPEDAGOOGIKA AJALUGU JA ERIDIDAKTIKA

ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА

HÄLVIKUTE ENESEKONTROLLIOSKUSED JA NENDE KUJUNDAMINE ÕPPETÖÖS

A. Reinmaa

Analüüsides nõukogude defektoloogia nüüdisseisundit, märgib Defektoloogia Teadusliku Uurimisinstituudi direktor prof. V. Lubovski, et hälviklaste arendamiseks vajaliku korrektsioonitöö tõhustamine on paljuski sõltuv teadusuuringuist. Defektoloogia aktuaalsema uurimissuunana nimetab ta ka pedagoogilis-psühholoogilisi fundamentaaluuringuid, mis annaksid teaduslikult põhjendatud aluse hälvikute õpetamise edasiseks täiustamiseks. Keskne koht nendes uurimustes peaks kuuluma erinevate arengupuuetega laste õpetamise meetodite edasiarendamisele (В.И. Лубовский, 1987). Tü eripedagoogika kateedri teadusuuringute üks osa on teostunud just nimetatud eesmärgil. Selles uurimissuunas on arvestatavaid tulemusi andnud abikooli õpilaste ja nürmikute iseseisva töö kui ühe võimaliku õppeviisi rakendusvõimaluste väljaselgitamine. Hälvikute iseseisva töö problemaatikas on osa uuringuid olnud saunatud õpilaste enesekontrollioskuste kujundamise ja kasutamise küsimuste selgitamisele.

Käesolev ülevaateartikkel on kirjutatud kompleksuurimuse erinevatel etappidel alates 1978/79. õa. kogutud empiirilise materjali alusel. Tervikuuurimuse üksikute osade tulemused kajastuvad mitmetes diplomitöodes (T. Leeduks, 1982; K. Otsa, 1982; M. Emberg, 1984; H. Räli, 1985; M. Priedenthal, 1986; K. Kuusik, 1987 jt.) ja teadusartiklites (A. Reinmaa, 1984, 1985, 1987; K. Raid, 1985). Kasutades seni analüüsimata materjali, eelkõige abikooli õpilaste ja nürmikute võrdlevast uurimisest enesekontrollivõtete valdamisel eksperimentaalõppe tulemusel, saab anda mõningaid metoodilisi soovitusi tavame-

toodikate täiendamiseks. Kuna õppematerjalina on kasutatud loodusõpetuse ja geograafia programmi-materjali, siis on ka järelduste tegemisel arvestatud esmajoones neid meetoodikaid.

Kavandades uurimust abikooli õpilaste ja nürmikute enesekontrollioskustest, lähtusime üldtuntud teesist enesekontrolli kuulumisest igasuguse inimtegevuse koostisse. Seisukoht enesekontrolli väga keerulisest mehhanismist on esitatud arvukates teadustöodes (Г.С. Никифоров, 1973, 1975; О.А. Копонкин, 1980). Uurimisprobleemi üldpsühholoogilise tausta mõistmisel pidasime keskseiks seisukohti enesekontrolli sõltuvusest ühelt poolt närvisüsteemi omadustest, teiselt lapse kõne arengust (Н.М. Лейсахов, 1974; Е.А. Бугрименко, 1981). Tutvumine seisukohtadega, mida on andnud uurimused enesekontrolli kujundamisvõimalustest nii koolieelikuil (Н.М. Гнедова, 1971) kui normikohase vaimse arenguga kooliõpilastel (Т.И. Гавакова, 1965; Ю.О. Овакимян, 1969), andis toorkord vajaliku lähtealuse hälvikute enesekontrolliga seostuva mõistmiseks. Analüüsinud üht võimalikku metoodilist kontseptsiooni enesekontrollioskuste kujundamiseks põhikooli õpilastel (А.С. Лында, 1973), oli ilmne, et õpilaste vaimse arengu eripärasuste tõttu pole see otseselt ülekantav ei abikooli õpilaste ega nürmikute õpetamisele. Samal ajal aitasid mitmed põhikoolis teostatud uurimused (S. Alumäe, 1980; S. Morel, 1978; K. Saar, 1978, 1980) täpsustada meie esialgu kavandatud metoodikat, samuti interpreteerida uurimistulemusi. Probleemi haarav uurimisprogramm nägi ette selgitada järgmist.

1. Milliseid enesekontrollivõtteid ja mil määral valdavad abikooli õpilased ja nürmikud? Milline on (olnud) rakendatava õppemetoodika osa nende võtete tundmaõpetamisel?

2. Millised enesekontrollivõtted oleksid uuritavale kontingendile sobivamad? Milline võiks olla nende võtete kujundamise metoodika?

3. Võimalusi õpetamise tulemuslikkuse tõstmiseks õpilaste enesekontrollioskusi süvendades.

Uurimisprogrammi realiseerimisel seostati pedagoogiline ja laboratoorne eksperiment. Katsegruppide, samuti üksikõpilaste edukust võrreldi keskmiste näitavude alusel, mille erinevuste usaldatavus määrati matemaatilis-statistiliselt. Kõrvutatavate parameetrite erinevuste hindamisel kasutati nullhüpoteesi meetodit. Osa katsetulemusi esitati protsentarvudena. Analüüsil rakendasid

me ka üldkogumi protsendi väärtusvahemiku määramise meetodit.

Probleemi seisundist koolipraktikas saime üsnagi ülevaatliku pildi, kasutades selliseid uurimismeetodeid, nagu tundide vaatlus ja protokollimine, tunnikonspektide ja tööplaanide analüüs, õppevara analüüs, õpilaste kodutööde analüüs, enesekontrollioskuste valdamise taset avav konstateeriv eksperiment.

Selgitades, kuivõrd tavametoodikas loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel alamõistuslikele õpilastele ja nürmikutele kujundatakse ja kasutatakse õpilaste enesekontrollioskusi, ilmnes, et kõigis vaatlusalustes klassides (kokku 32 klassikomplekti) puudus spetsiaalne õpetajapoolne eesmärgistus selliseks tegevuseks. Teisisõnu öeldes, enamikus vaadeldud õppetundides leidsid pigem juhuslikult kui sihipäraselt kavandatuna aset töö-situatsioonid, mis eeldasid õpilaste enesekontrollioskuste kasutamist. Näiteks sai üks õpilane, kes eelmisel tunnil oli puudunud, ülesande kanda kontuurkaardile *"... maavarade leiukohad nii nagu Peetri kaardil. Ole tähelepanelik ja ära tee vigu"*. Samal ajal kasutati kõigis vaadeldud tundides sedavõrd üldisi töökorraldusi, mis oma suunitluselt küll eeldanuks enesekontrollivõtete rakendamist, kuid konkreetsetes õppesituatsioonides ei jõudnud õpilasteni. *"Kas kuulasid tähelepanelikult?"*, *"Kas kõik said aru?"*, *"Nüüd siis jätsid meelde, kuhu suubub Volga"* on vaid mõned näited taolistest. Samasse gruppi on põhjust arvata ka üldised, õpilaste tähelepanu koondavad korraldused, mida kasutati korduvalt igas tunnis (nt. *"Vaata siia!"*, *"Kuula tähelepanelikult!"*, *"Tööta hoolsalt"* jt.). Märkime seda eelkõige põhjusel, et mitmed õpetajad käsitlesid tundide analüüsil seesuguseid korraldusi kui "töösituatsioone enesekontrolliks" õpilastel. Selline lähenemine näitab, et üldjuhul puudub osal õpetajail õige arusaam enesekontrolli olemusest ning selle kasutamise võimalustest seostatuna aineõpetuslike eesmärkidega. Tunnid, kus praktiliselt puudusid õpilaste enesekontrollioskustele rajanevad töö-situatsioonid, moodustasid analüüsiüldisest ligemalt 80 % (341 tundi 427st). Ülejäänud 86 tunnis kasutati töövõtteid, mis valdavalt üleklassitöös rakendatuna eeldasid teatud enesekontrollioskuste kasutamist. Nii näiteks lasti õpilastel vihikusse kirjutatut võrrelda (kontrollida) tahvil esituga, kontuurkaardile märgitud kõrvutada laua-

atlase kaardiga, anti korraldus tähelepanelikult kuulata ja vigade märkamisel oma töös need parandada jne. Kokku kasutati vaatlusalustes 86 tunnis 7 erinevat töövõtet. Meie tähelepanu köitis asjaolu, et ühtviisi kasutati neid võtteid nii V kui VIII klassis. Üheks selliseks universaalsvõtteks oli töö, mida suunati korraldusega "Kuula tähelepanelikult ja paranda vead oma töös".

Protokollitud tundide analüüs, samuti õpetajate tunnikonspektid ja tööplaanid võimaldasid järeldada uuritava problemaatika osas järgmist.

1. Traditsiooniline õpetamise metoodika ei ole orienteeritud õpilaste enesekontrollioskuste kujundamisele ja kasutamisele seostatult aineõpetuslike eesmärkidega. Õpilaste töödes leiduvate vigade väljaselgitaja on peamiselt õpetaja.

2. Vigade fikseerimine toimub tavaliselt pärast töö lõpetamist ja ajas sageli väga lahutatult tegevusest, mille käigus need vead tekkisid. Tüüpiline on ka vigade parandamine õpilaste töödes eelkõige õpetaja poolt.

3. Õpetajail puuduvad teadmised-oskused, samuti abistav metoodiline materjal õpilaste enesekontrollioskuste kujundamiseks ja kasutamiseks õppetöös.

Õpilaste enesekontrollioskusi uurisime metoodikaga, mis nägi ette õppeülesannete lahendamist, samuti õpiku kasutamist enesekontrollivahendina. Kuna üksikute katseseeriade tulemusi on detailsemalt analüüsitud mitmetes meie varasemates töödes (vt. M. Emberg, 1984; A. Reinmaa, 1985; H. Räli, 1985), siis siinkohal piirdume uurimistulemuste üldistatuma esitusega. Esmalt selgitasime, millise tulemuslikkusega parandavad õpilased oma töödes vigu esitatud õige näidise abil. Tööhüpoteesi kohaselt pidasime sellist enesekontrolli võimalust, kus õpilased saavad pärast õppeülesande iseseisvat täitmist teada õiged lahendid, kõige lihtsamaks töövõtteks. Liiaati on vaadeldav töövõtte tavametoodikais üldlevinud. Seejuures võimaldas uurimismetoodika eristada kahte oskust: vea leidmist ja vea parandamist. Kuidas katsealused abikooli 340 õpilast ja nürmi-kute kooli 112 õpilast V - VIII klassist sedalaa-di ülesandeid lahendasid, ilmneb tabelist 1.

Selgub, et tavapärase õppekorralduse käigus omandatud oskused oma töö õigsust kontrollida õige etaloni alusel on nii alamõistuslikel õpilastel kui nürmikutel üsnagi tagasihoidlikud. Kõige suuremates raskustes ollakse juhul, kui õiged

T a b e l 1

**Abikooli õpilaste ja nürmikute edukus oma töö
kontrollimisel õige etaloni alusel**

Töövõtte liik. Täitmise edukustasand	Abikooli õpilased (n = 340)		Nürmikud (n = 112)	
	õpi- laste arv	%	õpi- laste arv	%
1	2	3	4	5
1. Õiged vastused esitab õpetaja suuliselt:				
- leidsid üle 50 % vigadest iseseisvalt	15	4,41	-	-
- leidsid mõned vead iseseisvalt	28	8,24	6	5,36
- leidsid üle 50 % vigadest õpetaja abiga	21	6,18	10	8,93
- leidsid mõned vead õpetaja abiga	97	28,53	36	32,14
- parandasid üle 50 % vigadest iseseisvalt	11	3,24	-	-
- parandasid mõned vead iseseisvalt	20	5,88	4	3,57
- parandasid üle 50 % vigadest õpetaja abiga	20	5,88	7	6,25
- parandasid mõned vead õpetaja abiga	61	17,94	21	18,75
- ei suutnud töövõtet rakendada	179	52,65	60	53,57
2. Õiged vastused esitab kaasõpilane suuliselt:				
- leidsid mõned vead iseseisvalt	16	4,71	-	-
- leidsid mõned vead õpetaja abiga	28	8,24	5	4,46
- parandasid mõned vead iseseisvalt	10	2,94	-	-
- parandasid mõned vead õpetaja abiga	21	6,18	3	2,68
- ei suutnud töövõtet rakendada	296	87,05	107	95,54

	1	2	3	4	5
3. Õiged vastused esitatakse kirjalikult või näitvahendeil					
- leidsid üle 50 % vigadest iseseisvalt	48	14,12	21	18,75	
- leidsid mõned vead iseseisvalt	36	10,59	24	21,43	
- leidsid üle 50 % vigadest õpetaja abiga	39	11,47	13	11,61	
- leidsid mõned vead õpetaja abiga	102	30,0	35	31,25	
- parandasid üle 50 % vigadest iseseisvalt	40	11,76	15	13,39	
- parandasid mõned vead iseseisvalt	28	8,24	15	13,39	
- parandasid üle 50 % vigadest õpetaja abiga	32	9,41	8	7,14	
- parandasid mõned vead õpetaja abiga	76	22,35	22	19,64	
- ei suutnud töövõtet rakendada	115	33,82	19	16,96	

vastused loeb ette kaasõpilane. 87,05 % abikooli õpilastest ja 95,54 % nürmikuist ei suutnud selisel juhul oma töödes ei leida ega parandada ühtki viga. Tähelepanu väärib siinkohal seegi asjaolu, et kaaslase suulisi vastuseid kuulates on suuremates raskustes olnud just nürmikum (keskmiste näitavate erinevuste usaldatavus abikooli katsegrupiga 96 %). Tulemus on igati ootuspärane. On ju nürmikuil selle võtte kasutamisel täiendavaks raskuseks kõne tajumise puuded. Õpetaja abiga mõned vead leidnud ja parandanud olid kõik VIII klassi õpilased. Samal ajal abikooli õpilastest, kes kas iseseisvalt või abi osutamisel leidsid-parandasid vigu, olid üksikud lisaks VIII klassile ka VII ja VI klassist.

Mõnevõrra edukamad on õpilased vigade leidmisel ja parandamisel, kui õiged vastused loeb ette õpetaja. Katseid tehes jõudsimel järeldusele, et vigade parandamist mõjutavad nii lugemise tempo, intonatsioon kui ka rõhuasetus. Suhteliselt väike osa abikooli õpilastest (4,41 % e. 15 õpilast) suutis sellisel juhul leida töödes iseseisvalt üle poolte vigadest. Samadest õpilastest 11

(3,24 % kogu katsegrupist) tuli toime ka leitud vigade iseseisva parandamisega. Samal edukustasandil töötanud nürmikuid polnud. Tulemust peame käsitlema kui kuulmispuude mõju väljendust. Abikooli grupist kõik iseseisvalt vigu leidnud-parandanud õpilased olid VIII klassist. Õpetaja abiga enesekontrolli teostanud õpilaste seas oli õpilasi V - VIII klassini (V klassist ainult 3 õpilast). Nürmikutest said siin mõningaid tulemusi õpetaja toetusel VI - VIII klassi õpilased. Katsetulemused tervikuna on aga selle töövõtte osas mõlemal grupil väga sarnased: õpilasi, kes töövõtte rakendamisega toime ei tulnud (ka pedagoogilise abi osutamisel) oli abikoolis 52,65 % ja nürmikuist 53,57 %.

Kolmest sel etapil uuritud töövõttest tundsid katsealused kõige paremini võimalust töö tulemust kontrollida kas kirjalikult või näitvahendite abil esitatud õigete lahenduste abil. Töökorralduse üldkujut, mille õpilased said õpetajalt, oli "Võrdle oma vastuseid tahvlil esitatuga. Leia ja paranda vead oma töös". Vaatamata võtte vägagi sagedasele (peaaegu ainukasutusele) tavametoodikasse, oli mõlemas katsegrupis veel VIII klassis üksikuid õpilasi, kes selle rakendamisega toime ei tulnud. Enamiku edututest moodustasid aga V klassi õpilased. Seejuures selgus, et just selle töövõtte rakendamisel tegid katsealused oma töödes kõige rohkem tarbetuid parandusi. 174 abikooli õpilast (51,18 %) ja 59 nürmikut (52,68 %) tegid vaadeldavas töösituatsioonis tööd parandades uusi vigu juurde. Eriti raskes olukorras oldi siis, kui kontrolliti vastuseid küsimustele. Kui kontrolliks olid esitatud üksnes vastuse sisu kandvad märksõnad (nt. küsimusele "Millisel poolkeral paikneb Austraalia manner?" märksõna "lõunapoolkeral"), oli õpilasi, kes oma täislauselise vastuse "parandasid" nii, et järele jäi üksnes esitatud märksõna. Tüüpilised olid ka sellised parandused, kus algselt valele vastusele lisati lihtsalt märksõna (nt. saadi niimoodi "kontrollitud" vastus "Austraalia asub põhjapoolkeral ja lõunapoolkeral"). Üldse ilmnes, et mõlemas katsegrupis tehti parandusi, mis andsid sisult vasturääkiva või täiesti mõttetu kirjutise, õpilased ise seda vastuolu aga ei tunnetanud. Kui aga kontrollimiseks esitati täisvastuselised laused küsimustele, oli hulgaliselt õpilasi, kes kiirustasid oma töödes tegema tarbetuid sõnasõnalisi parandusi vastavalt kontrollmaterjalile. Parand-

dusi tehti mitte lähtudes sisust, vaid eelkõige sõnastusest. Näiteks küsimusele "Kust saab alguse Suur Emajõgi?" parandati kontrollkaardi etaloni ("Suure Emajõe lähe asub Võrtsjärves") eeskujul ka selliseid vastuseid nagu "Suur Emajõgi algab Võrtsjärvest", "Võrtsjärvest algab Suur Emajõgi". Hoopis keerulisem oli õpilastel otsustada oma vastuse õigsuse üle siis, kui vastus eeldas loetelu, kus loetletavate elementide jäjekorral polnud tähtsust. Näiteks küsimusele "Millised taimeosad on igal õistaimel?" võib anda vastuseks 4 nimetusega loetelu, ilma et oleks oluline, millises järjestuses on taimeosade nimetused. Nii abikooli õpilaste kui nürmikute seas oli õpilasi, kes kontrollkaardi alusel "parandasid" töö kontrolli etapil oma sisult õigeid vastuseid. Hilisem töö näitas, et nürmikud mõistsid taoliste paranduste mõttetust hõlpsamini kui abikooli õpilased. Viimaste seas oli ka pärast eksperimentaalset õpetamist veel VIII klassis neid, kes selliste vastuste kontrollimisel olid ebakindlad.

Eraldi uurisime õpilaste oskust kasutada õpikut enesekontrolliks. Seejuures eristasime võtetena: a) kontrolli õpiku teksti ühe lõigu abil; b) kontrolli õpiku teksti mõne lõigu (2 - 3) abil; c) töö õigsuse kontrollimist teksti kui terviku alusel; d) õpiku illustatsioonide kasutamist kontrollimisel. Katsetulemustest annab ülevaate tabel 2.

Mõlema katsegrupi tulemused veenavad selles, et tavametoodikais kasutatav töö õpikuga ei kujunda õpilastel piisavaid oskusi õpiku iseseisvaks kasutamiseks. Meie katsetes selgus, et veel VIII klassis on õpilasi, kellel on raskusi tööjuhendiga (enesekontrolliks) nõutud lõigu leidmisel. Sisulistest vigadest, mida õpilased kontrollietapil tegid, oli tüüpiline mingi õpiku lause mehhaaniline nimetamine (ala)ülesande vastuseks. Selle tõttu asendati esialgne õige, vabas sõnastuses vastus sõnasõnalise õpikulausega. Suur osa V - VI klassi õpilasi nii nürmikuist kui debiilikuist valis selliseks (vastusena ümberkirjutatavaks) õpiku lauseks küsimuse suhtes sisuliselt väärade lause. Nii kujuneski olukord, kus kontrollietapil tehti õpiku abil töötades esialgsetesse töödesse rohkem vigu juurde, kui neid parandati. Nagu näitavad ka tabelis esitatud koondandmed, oli õpilastel kõige keerulisem tööd kontrollida tervikteksti abil. Just selle võtte rakendamisel loobus osa õpilasi üldse katsest oma tööd kont-

**Abikooli õpilaste ja nürmikute oskused
kasutada õpikut enesekontrolliks**

Töövõtte liik Täitmise edukustasand	Abikooli õpilased n = 340		Nürmikud n = 112	
	õpi- laste arv	%	õpi- laste arv	%
1. Kontroll teksti ühe lõigu abil:				
- leiti-parandati vigu iseseisvalt	28	8,24	10	8,93
- töötati üksnes õpe- taja kaasabil	117	34,41	38	33,93
- võtet ei osatud rakendada	195	51,35	64	57,14
2. Kontroll teksti mõne lõigu abil:				
- leiti-parandati vigu iseseisvalt	28	8,24	-	-
- töötati üksnes õpetaja kaasabil	108	31,76	30	26,79
- võtet ei osatud rakendada	204	60,0	82	73,21
3. Kontroll tervikteksti abil				
- leiti-parandati vigu iseseisvalt	16	4,71	-	-
- töötati üksnes õpetaja kaasabil	90	26,47	26	23,21
- võtet ei osatud rakendada	234	68,82	86	76,79
4. Kontroll õpiku illust- ratsioonide abil:				
- leiti-parandati vigu iseseisvalt	41	12,06	26	23,21
- töötati üksnes õpetaja kaasabil	157	46,17	54	48,21
- võtet ei osatud rakendada	142	41,77	32	28,57

rollida. Märgatavalt rohkem kui kaks korda pike-
nes aeg (võrreldes lõigu abil kontrolliga), mil

esimesed õpilased andsid märku töö lõpetamisest. 76,79 % nürmikutest ja 68,82 % abikooli õpilastest ei teinud tervikteksti alusel oma tööd kontrollides ühtki õiget parandust. Need õpilased moodustasidki grupi, kes ei osanud võtet rakendada (vt. tabel 2).

Mõnevõrra edukamad oldi tehtu kontrollimisel, kui tööjuhend suunas seda tegema teksti mõne lõigu alusel (nt. tööjuhendid "Kontrolli õpiku lk. 86 teksti 3. ja 4. lõigu alusel oma töö" või "Loe tähelepanelikult õpikust lk. 32 tekst alates 2. lõigust. Loe lehekülje lõpuni. Võrdle oma ülesande vastuseid õpiku tekstiga. Vajadusel paranda vead oma töös."). Kui tervikteksti alusel suutsid abikooli katsegrupist vigu leida-parandada iseseisvalt 16 (4,7 %) õpilast, siis vaadeldava võtte puhul oli neid 28 (8,24 %). Arvestades asjaolu, et kõik need õpilased olid vaid VIII klassist ja sealtki suhteliselt tagasihoidlik osa (VII klassi õpilasi oli katses 114), kinnitab tulemus seisukohta, et rakendatava tavametoodikaga ei omanda õpilased õpikuga iseseisva töötamise oskust. Tulemustes väärrib tähelepanu seegi, et katsealustest nürmikutest pole ükski suutnud iseseisvalt leida ja parandada vigu, sõltumata sellest, kas töötati terviktekstiga või teksti mõne lõiguga. Mõneti on tulemus kindlasti tingitud sellest, et nürmikud õpivad põhikooli õpikute järgi. Viimased on neile aga keeleliselt liiga rasked.

Analüüsitav katseseeria näitas, et õpilased orienteeruvad õpiku tekstis väga halvasti. Nii näiteks ei mõistnud suur osa VII ja VIII klassi õpilastest õpetaja neid juhiseid (uurimuses õpetaja abi vastuvõtu selgitamise etapp), kus kasutati määratlusi "... teise lõigu kolmas lause ...", "... lk. 63 viimase lõigu esimene lause ...", "... lõigu lõpuni ...", "... ülejäämine lause ..." jt. Mõistagi on siinkohal esmaseks tingimuseks, et õpilased tunneksid kasutatud väljendite tähendust. Meie analüüsitava etapi katseis näis, et õpilased polnud harjunud seesuguseid väljendeid (korraldusi) kuulama ja mõtestama. Seetõttu ei osatud nende järgi ka tegutseda. Nende oskuste kujundamine on üks emakeeleõpetuse ülesandeid.

Järgnevalt analüüsime ülevaاتlikult tulemusi, mis saime kujundavate eksperimentide mitmes seerias. Erinevaid katseseeriaid ühendas üks ja seesama metoodika, mis omakorda varieerus, sõl-

tuvalt sellest, millise enesekontrollivõtete liigi kujundamiseks oli tegemist. Ehkki katsematerjal, tulenevalt aineprogrammide (loodusõpetus ja geograafia) nõudeist, erines mõneti nürmikuil ja abikooli õpilastel, on tulemused kõrvutatavad. Eelkõige on see tagatud õpilastel enesekontrollioskusi kujundava meetodika samasusega. Kujundavates eksperimentides osales 260 abikooli õpilast ja 92 nürmikut V-VIII klassist. Eksperimentid planeeriti lähtuvalt 4 peamisest enesekontrolli realiseerimise moodusest. Ka alljärgnev analüüs esitab võrdlevalt abikooli õpilaste ja nürmikute tulemused:

a) tingimustes, kus õpilased kontrollivad oma tööd esitatud õige vastuse alusel;

b) kontrollimine toimub valikvastuseid kasutades;

c) vastust kontrollitakse vastuse kohta osainformatsiooni kasutades;

d) kontrollimine toimub õpiku abil.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et enesekontrollioskuste kujundamiseks hälvikul seostatult aineõpetuse eesmärkidega puudub meil paraku igasugune meetodika. Selle meetodika väljatöötamiseks tehtigi analüüsitavad katsed. Kuna meetodiline kontseptsioon katsete algetapil alles kujunes ja hilisemad analüüsid sunnivad kriitilisemalt vaatama ka katsematerjali valikule, on neis esimestes katsetes saadud tulemused ka ilmselt mõnevõrra madalamad sellest, mis võimalik tegelikult saavutada. Tabelis 3 on esitatud kokkuvõtvalt katsegruppide tulemused enesekontrolli rakendamise neljas peamises suunas.

Ilmneb, et ka pärast eksperimentaalset õpetamist on kõige paremini omandatud võtted, mis võimaldavad tehtud töö õigsust kontrollida õige vastuse alusel. 55 % abikooli õpilastest ja 88,05 % nürmikutest on võtete rakendamisel suhteliselt iseseisvad. Samal ajal on abikooli õpilaste seas ligikaudu 1/5 neid, kes vea leidmise-parandamisega oma töös ei tule toime ka siis, kui õige vastus esitatakse nõ. valmis kujul ja õpetaja suunamine aitab tähelepanu keskendada nii õpilase oma vastusele kui õigele etalonile. Mõtlemapanev on seejuures asjaolu, et vaadeldava töövõtete rakendamisel 54 edutu õpilase seas olid üle poole (30 õpilast) abikooli VII ja VIII klassist.

T a b e l 3

Alamõistustlike õpilaste ja nõrmikute oskused
enesekontrollivõtete kasutamisel

Töövõtte liik Täitmise edukustasand	Abikooli õpilased (n = 260)		Nõrmikud (n = 92)	
	õpi- laste arv	%	õpi- laste arv	%
1. Kontrollimine õige vastuse alusel:				
- rakendasid võtet iseseisvalt	59	22,69	24	26,09
- vajasisid vähest abi õpetajalt	84	32,31	57	61,96
- töötasid üksnes õpetaja kaasabil	63	24,23	6	6,52
- ei suutnud võtet rakendada	54	20,77	5	5,43
2. Kontrollimine valik- vastuste abil:				
- rakendasid võtet iseseisvalt	48	18,46	20	21,74
- vajasisid vähest abi õpetajalt	60	23,08	34	37,08
- töötasid üksnes õpetaja kaasabil	80	30,77	28	30,41
- ei suutnud võtet rakendada	72	27,69	10	10,87
3. Kontrollimine osa- informatsiooni abil:				
- rakendasid võtet iseseisvalt	53	20,38	18	19,57
- vajasisid vähest abi õpetajalt	72	27,69	43	46,74
- töötasid üksnes õpetaja kaasabil	72	27,69	25	27,17
- ei suutnud võtet rakendada	63	24,23	6	6,52
4. Kontrollimine õpiku teksti abil:				
- rakendasid võtet iseseisvalt	36	13,85	11	11,95
- vajasisid vähest abi õpetajalt	40	15,38	24	26,09

- töötasid üksnes õpetaja kaasabil	100	38,46	30	32,61
- ei suutnud võtet rakendada	84	32,31	27	29,35

Nürmikute grupist analoogilisel tasemel töötanud 5 õpilasest 3 olid V ja 2 VI klassist. Töövõtetest, mis abistasid nii abikooli õpilasi kui nürmikuid otsuse langetamisel oma vastuse õigsuse või vääruse üle, oli häälega lugemine. Kui õpilased suunati kuuldavalt lugema oma lahendit ja tahvlil olevat õiget vastust nende võrdlemiseks (vastandamiseks), oskasid paljud ka seejärel viga parandada. Õpilaste abistamiseks nii analüüsitava kui teiste töövõtteliikide kasutamisel, kui õpilastel ilmnemise raskused oma vastuste ja vastandatava etaloni erinevuse määratlemisel, kasutasime etteütleva vormiga küsimust "Aga kuidas on kirjutatud Sinul?".

Tööd valikvastuste abil kontrollides on mõlemad katsegrupid saanud tulemusi, mis näivad olevat kooskõlas õpilaste tunnetusvõimetega. Kui valikvastuste alusel iseseisvalt töö kontrollimisega toime tulnud õpilaste osatähtsus on nürmikute grupis mitteametlikult (erinevuste usaldatavus alla 94 %) suurem, siis edukusvahe abikooliga on oluline (erinevuste usaldatavus 99 %) nende õpilaste osas, kes töövõtet rakendada ei suutnud. Abikooli õpilastest oli neid 27,69 %, nürmikuist 10,87 %. Nürmikuist oli 10 edutu õpilase seas lisaks V ja VI klassi lastele ka üks õpilane VII klassist. Abikooli grupis oli 33 õpilast VII ja VIII klassist. Tüüpiliseks abikooli õpilaste jaoks oli mehhaaniline parandamine alusetult õigeks arvatud valikvariandi alusel. Tähelepanu äratav seejuures fakt, et õpilased ei märganud vasturääkivusi "parandatud" kirjutise ja oma teadmiste vahel. Nii näiteks oli VIII klassis õpilasi, kes, kasutanud vale valikvarianti, lugesid õigesti parandatuks ja veatuks laused "Eesti NSV pealinn on Riia", "Eesti NSV on liiduvabariik Leedu koosseisus" jms.

Enesekontrolliks osainformatsiooni andvaks pidasime kõiki selliseid tööjuhendeid, mis võimaldasid saada teavet vigade arvu, iseloomu, paiknemise iseärasuste jne. kohta. Selle töövõtte rakendamisel on nürmikud olnud mõnevõrra edukamad. Abi, mida vajati niisuguste ülesannete lahendamisel õpetajalt, oli eelkõige eelseisva te-

gevuse mõttelist plaani täpsustav. Abikooli õpilased soovustasid ka õpetaja suunava abi korral mõningaid osainformatsiooni pakkuvaid juhiseid tõlgendama väga omapäraselt. Näiteks juhise *"Leia ja paranda vead ülesande kolmes lauses"* puhul parandasid mõned õpilased ülesande kolm esimest lauset sisusse süvenemata. Oli neid, kes lugesid töö tehtuks, kui kontrollisid-parandasid üksnes kolmanda lause. Ilmsed olid vasturääkivused enesekontrolli juhendi ja tehtud paranduste vahel ka siis, kui osa informatsiooni esitati õppeinfo sisuliste tunnuste abil. Näiteks juhise puhul *"Loe tähelepanelikult igat lauset. Leia ja paranda vead lauseis, kus on juttu pinnavormidest"* tehti "parandusi" muu sisuga lauseis. Just sellise infomooduse puhul vajasisid ka nürmikul õpetajalt vähest suunavat abi. Enamikule nürmikutele-abivajajatele oli omane kahtlemine iseseisva tegevuse õigsuses. Õpetamisel piisas enamikule, kui tuletati meelde osainformatsiooni aluseks olevate mõistete põhisisu (nt. *"Mis on pinnavormid? Milliseid pinnavorme Sa tead?"*).

Võrreldes tulemusi, mida näitasid katsealused õpikuga töötades tavametoodika tingimustes (vt. tabel 2) ja pärast eksperimentaalset õpetamist (tabel 3), selgus, et õpilaste oskustes on toimunud olulised nihked. 29,23 % abikooli õpilastest ja 38,04 % nürmikuist on kas täieliku iseseisvuse või vähese õpetajapoolse abiga osanud oma tööd kontrollida õpiku abil. Samas ilmneb, et võrreldes kõigi teiste töövõtetega, vajavad õpilased esialgu just õpikuga oma töö tulemuse kontrollimiseks õpetaja abi. 38,46 % abikooli õpilastest ja 32,61 % nürmikute suudabki õpikut kasutada üksnes koos õpetajaga. On põhjust arvata, et üheks tulemust mõjutavaks teguriks on ka õpikutekstide mittevastavus õpilaste tunnetustegevuse omapärale. Just õpikuga töötamisel on olnud kõige rohkem neid õpilasi, kes polnud esialgse õpetamise tulemusel võtet omandanud. 32,31 % abikooli õpilastest ja 29,35 % nürmikuist ei tulnud kontrolliga tulemuslikult toime ka siis, kui seda oli võimalus teha koos õpetajaga. Kui nürmikute selle rühma enamuse moodustasid V - VI klassi õpilased (27st 22), siis abikoolis olid täiesti edutuist üle poole VII ja VIII klassi õpilased (84st 51).

Katsed näitasid, et enesekontrollivõtete õpetamist on võimalik seostada aine õpetamisega. Õpilaste huvitatus ülesannetest enesekontrolliks oli suur. Seetõttu võiks enesekontrollivõtete

õpetamiseks soovitada järgmisi tööetappe.

1. Esmalt on vaja õpilastele selgitada enesekontrolli võimaluse põhimõtteid. Alates V klassist saab seda edukalt teha näidisülesannete kollektiivse analüüsi ja õpetaja selgituse abil. Erilist tähelepanu on vaja pöörata tööjuhendi analüüsi tähtsusele. Katsetes ilmses, et sageli kalduvad nii abikooli õpilased kui nürmikud tööjuhendist kui tarbetust tekstiosast üle libisema. Seetõttu on oluline õpetada õpilasi tööjuhendit lugema nii, et selle alusel kujuneks tal võimalikult täpne plaan eelseisvast tööst. Häid tulemusi toojuhendi olemuse selgitamiseks andsid töövõtted, kus analüüsisime erinevaid tegevusplaanide, sobitasime neid tööjuhendidele jms. Oluline on harjutada õpilasi, eriti üleklassitöös, kuulama ja mõtestama õpetaja suulisi juhiseid enesekontrolliks. Meie jaoks tähendas kogu vaadeldud töö nn. orienteerimisfaasi.

2. Iga enesekontrollivõtte vajab õpetamist. Tööetappi, mille tulemusel kujundame õpilaste oskuse kasutada mingit enesekontrolli moodust, käsitlesime kui põhitegevuse omandamist. Põhitegevuse konkreetne sisu sõltub iga tundmaõpitava enesekontrollivõtte struktuurist. Põhitegevuse omandamine meie katsetes tähendas järgmisi tööetappe:

a) kontrollivõtete olemuse selgitamine õpetaja poolt. Parimaks mooduseks on näidisülesande analüüs üleklassitöös;

b) analoogse näidisülesande kollektiivne analüüs. Sel etapil on oluline, et õpilased selgitaksid, põhjendaksid, aga ka küsiks ülesande lahenduskäigu kohta. Vajadusel täiendab õpetaja analüüsi omapoolse selgitusega;

c) osalise iseseisvuse etapp enesekontrollivõtte omandamiseks. Sel etapil vahendatakse õpilaste iseseisvat tööd ja enesekontrollimooduse analüüsi üleklassitöös. Õpilaste arutlustele lisab õpetaja vajadusel konkreetseid lühidaid selgitusi. Peamine peaks olema aga õpilaste adekvaatse tegevuse kinnitamine. Kinnitust vajasisid eriti nürmikud, aga ka abikooli õpilased;

d) põhitegevuse rakendamine analoogülesannetel iseseisvas töös. Nõrgematele õpilastele oli siin vajalik eelmisele etapile omane koostöö õpetajaga;

e) põhitegevuse ülekanne uutele ülesandetüüpidele. Sõltuvalt õpilastel juba kujunenud tööoskusest ja mõistagi, nende vaimsetest võimetest,

toimus meie katsetes omandatud põhitegevuse ülekanne uuele ülesandetüübile ühtedel juhtudel analoogiapõhimõttel. Piisas vaid õpetaja selgitusest ühe näidisülesande (või ülesandeosa) alusel ja kollektiivsest analüüsist, et asuda iseseisvalt tööle. Teisel juhtumil võis põhitegevuse ülekanne kujuneda praktiliselt uueks põhitegevuse kujundamiseks, mis eeldas kõigi eelnimetatud etappide läbimist uuel ülesandetüübil.

3. Enesekontrollivõtte õpetamisel väärib eraldi tähelepanu võrdlusfaas. See tööetapp suunab õpilast kõrvutama kaht (või enamat) vastust, millest üks on õige etalon, teine (teised) kas õige või väär(ad). Etapi lõpus peab õpilane olema langetanud otsuse oma vastuse õigsuse või väärus kohta. Selles võrdlusfaasis ilmnevad hälvikuile nii omased raskused sõnalise informatsiooni mõistmisel. Oluline on õpetada õpilastele tähelepanu keskendamist õigele vastusele. Selles töös abistasid õpilasi niisugused võtted nagu lahendiks olevate sõnade kuuldav lugemine, õige sõna allakriipsutamine sõnatulbas, sõnatulpa kuuluvate ülejäänud sõnade varjamine järjehoidjaga jms.

4. Töö enesekontrollivõtte õpetamisel peaks lõpetama vea parandamine. Viimast on vaja õpilastele tingimata õpetada. Katsetes tegime seda näidisülesandel tahvli peal, analüüsisime (kõrvutamiselt) eraldi näidiseid õigest ja väärast parandusest.

Oluline näis selles töös olevat õpilaste arutlus. Olles läbi rääkinud materjali, omandati ka vea parandamise võtted paremini.

Kokkuvõttes võib soovitada õpetajail koostada enesekontrollile suunavaid õppeülesandeid igapäevatöös tunnis kasutamiseks. Arvestades meie koolide tehnilist mahajäämust õppematerjali paljundamisel (praktiliselt puudub), on ainus võimalus selliste ülesannete lahendamiseks üleklassitöö. Loomulik oleks, et uued koostatavad töövihid sisaldaksid kõrvuti traditsiooniliste õppeülesannetega ka materjali õpilaste enesekontrollioskuste kujundamiseks.

KIRJANDUS

- Alumäe, S. Enesekontrolli organiseerimisest // Nõukogude Kool. - 1980. - Nr. 12. - Lk. 35-37.
- Emberg, M. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete kasutamine loodusõpetuses abikooli 8. klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1984. (Käskiri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Kuusik, K. Abikooli V - VI klassi õpilaste edukus õppeülesannete lahendamisel geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1987. (Käskiri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Leeduks, T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesandetuübist abikooli õpilastel loodusõpetuses ja geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käskiri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Morel, S. Enesekontrollivõtete õpetamisest // Nõukogude Kool. - 1980. - Nr. 12. - Lk. 39-41.
- Morel, S. Töövihik enesekontrolli oskuse kujundamise vahendina // Nõukogude Kool. - 1978. - Nr. 5. - Lk. 402-405.
- Otsa, K. Harjutusvara nürmikute kooli IV klassi õpilastele loodusõpetuses: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käskiri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Priedenthal, M. Õppeülesannete iseseisva lahendamise oskused abikooli V klassi õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1986. (Käskiri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Raid, K. Võimalusi V klassi nürmikute iseseisva töö täiustamiseks loodusõpetuses: Uurimusi eripedagoogikast ja -psühholoogiast // Nõukogude pedagoogika ja kool / Koost. L. Vesker. - Tallinn, 1985. - XXXIV. - Lk. 28-38.
- Reinmaa, A. Enesekontrolli oskuste kujundamine abikooliõpilastel // Nõukogude Kool. - 1984. - Nr. 7. - Lk. 33-36.
- Reinmaa, A. Enesekontrollile suunavate õppeülesannete kasutamine loodusõpetuse õpetamisel abikoolis // TRÜ toimetised. - 1985. - Viirik 712. - Lk. 73-90.

- Reinmaa, A.** Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete koostamise ja rakendamise probleeme abikoolis // Pedagoogikateaduselt koolile 1981-85: Koolieelne kasvatus: Algõpetus: Eripedagoogika. - Tallinn, 1987. - Lk. 165-171.
- Räli, H.** Abikooli vanemate klasside õpilaste oskused töös õpikuga: Diplomitöö. - Tartu, 1985. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Saar, K.** Enesekontrolli võtteid teema "Aed" käsitlemisel 2. klassi loodusõpetuses // Nõukogude Kool. - 1978. - Nr. 5. - Lk. 399-402.
- Saar, K.** Enesekontrolli metoodikast algklassides // Nõukogude Kool. - 1980. - Nr. 12. - Lk. 37-38.
- Бугрименко Е.А.** Психологические условия организации контроля и самоконтроля у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981. - 20 с.
- Гавакова Т.И.** Формирование самоконтроля у учащихся V-VIII классов в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Киев, 1965. - 19 с.
- Гнедова Н.М.** Особенности и роль самоконтроля в мнемических процессах у детей дошкольного возраста // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - М.: Просвещение, 1971. - № 1. - С. 72-76.
- Копонкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: Наука, 1980. - 256 с.
- Лубовский В.И.** Некоторые актуальные проблемы советской дефектологии // Дефектология. - 1987. - № 5. - С. 3-11.
- Лында А.С.** Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий: Учеб. пос. - М., 1973. - 136 с.
- Никифоров Г.С.** Некоторые аспекты самоконтроля // Вестник Ленингр. ун-та. - 1973. - № 5. - С. 95-100.
- Овакимян Ю.О.** Формирование приемов самоконтроля в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1969. - 21 с.
- Пейсахов Н.М.** Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974. - 253 с.

ОБУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИЕМАМ САМОКОНТРОЛЯ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Данная статья написана на основе экспериментального исследования, целью которого было установить, как умственно отсталые и слабослышащие ученики владеют приемами самоконтроля при решении учебных заданий. Целью экспериментального обучения явилось определение некоторых методических приемов, которые могут применяться в специальных методиках для того, чтобы ученики V-VIII классов наиболее полно овладели основными приемами самоконтроля. Всего на разных этапах исследования участвовало 340 умственно отсталых школьников и 112 слабослышащих.

Результаты исследования показывают, что аномальные школьники далеко не совершенно владеют даже самыми простыми приемами самоконтроля. Например, проверяя свою письменную работу по правильному эталону (образцу), количество учеников, самостоятельно заметивших больше чем 50% пропущенных ошибок, составило лишь 14,12% (вспом. школа) и 18,75% (слабослышащие). Далеко не все смогли исправить ошибки, хотя и имели перед собой правильное решение. Еще в VIII-X классах ученики испытывают большие трудности, и их работа является малоэффективной, если свою письменную работу им приходится проверять на слух. Несмотря на это, во всех специальных методиках повседневно учителями применяются приемы, в которых правильные ответы учебных заданий прочитываются (учениками или учителями), и учащиеся по этим данным должны сверять свою работу. Специально также изучались умения школьников проверять свою письменную работу и по учебнику (см. табл. 2). Из констатирующего этапа эксперимента выяснилось, что только 4,71% умственно отсталых школьников сумели существенно самостоятельно пользоваться текстом учебника при проверке письменных заданий. Получив дополнительную помощь в той же работе со стороны педагога (экспериментатора), значительных результатов достигли еще 26,47% учеников вспомогательной школы. Выяснилось также, что 68,82% (234 ученика) общего числа испытуемых (V-VIII классов) не владеют приемами работы, чтобы проверить свою письменную

работу при помощи учебника. Экспериментальное обучение школьников некоторым основным приемам самоконтроля дало значительные положительные сдвиги в овладении этими приемами. Так, например, после эксперимента число учеников, которые не смогли исправить ошибки в своих заданиях по образцу, составило лишь 29,77% (54 ученика вспом. школы) и 5,43% (5 слабослышащих учеников). При помощи же текста учебника не работали результативно 32,31% из числа умственно отсталых и 29,35% слабослышащих (см. табл. 3).

В конце статьи даются обобщенные методические рекомендации для усовершенствования специальных методик, чтобы более системно обучать аномальных школьников основным приемам самоконтроля.

ГЕЙНРИХ ГАНЗЕЛЬМАНН И ШВЕЙЦАРСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Я. Кыргесаар, А. Острат

Как в немногочисленных отечественных статьях, так и в учебнике по истории олигофренопедагогики Х. Замского (1980) можно заметить слабую освещенность некоторых проблем развития обучения аномальных детей. Одной из таких областей знания, как нам кажется, является развитие специальной ("лечебной") педагогики в Западной Европе между двумя мировыми войнами. Целью данной статьи является освещение деятельности и взглядов выдающегося деятеля специальной педагогики того периода профессора Цюрихского университета Швейцарии Гейнриха Ганзельманна и некоторых черт системы оказания помощи аномальным детям во Швейцарии.

Швейцария играла немаловажную роль в развитии прогрессивной педагогической мысли. Это относится и к системе опеки, обучения и воспитания аномальных детей. Первое заведение для беспризорных детей было открыто в Цюрихе еще в 1637 году. Более современные идеи воспитания, разумеется, восходят к Й. Песталоцци, который открыл в 1798 году детский дом (Juul K., 1981). Плодотворная деятельность Й. Гуггенбула подробно описана Х.С. Замским (1980). В начале нынешнего столетия Институт Ж.-Ж. Руссо преобразовывается в Институт педагогических наук, где работают Эдуард Клапаред и Жан Боре, а в области специальной психологии и педагогики - Алис Декэдр (1877-1963, в Институте - 1912-1947). В Женевском университете развивает свои исследования Жан Пиаже. Для координирования деятельности различных организаций оказания помощи аномальным лицам в 1919 году создана "зонтиковая" организация "Про Инфирмис". С 1930 года начинается свою активную пропаганду развития движения ("евритмики") Жак-Далькроз (Juul K. 1981). Традиция обучения и воспитания слепых и глухих в Швейцарии восходит к первой половине XIX столетия. Первый вспомогательный класс был открыт в 1882 году. Со второй половины XIX века и до начала эпидемии полиомиелита в 1935 году по частной

инициативе открыто множество клиник, домов и школ для хронически больных и инвалидных детей. Наряду с созданными в XIX столетии вспомогательными школами-интернатами и воспитательными заведениями отмечается и открытая в 1937 году Марией Эгг-дневная "лечебно-педагогическая школа" как олицетворитель новых идей (Bürli A., 1987). К настоящему времени можно весьма четко разделить зоны влияния тех культур на чьих языках говорят в разных частях Швейцарии. Так, например, италоговорящий кантон Тессин и франкоговорящая западная Швейцария отличаются более интегрированным в массовую школу специальным обучением как, соответственно, Италия и Франция. В немецкоговорящей Швейцарии, подобно Германии и Австрии, еще сильны позиции относительно раздельного обучения и воспитания аномально развивающихся детей (Bürli A., 1987). После волны выступлений молодежи в 1968 году в Швейцарии дальнейшее развитие получили так называемые дома, коммуны и коллективы, в большинстве своем немногочисленные сообщества, где реабилитация, воспитание и продуктивная жизнь аномально развивающихся, инвалидных, трудновоспитуемых лиц или наркоманов достигается теплой эмоциональной атмосферой и посильной работой. Такие сообщества своими корнями восходят к разным учениям, например, к антропософической религиозной философии австрийца Рудольфа Штайнера (1861-1925) (Juul K. 1981).

Вернемся к началу нынешнего столетия. В качестве целей специальной педагогики и педагогической пропаганды в Швейцарии производится ранняя диагностика и помощь аномальным детям. Издается свой журнал и множество брошюр, а также каталог специальных учреждений. Организуется турне для зарубежных гостей. Сказанное относится не только к франкоговорящей части населения Швейцарии, но и к населению с немецким языком общения. Немалая доля в развитии специальной педагогики в немецкоговорящей Швейцарии принадлежит Гейнриху Ганзельманну (1885-1960). Его учеником и сотрудником является Пауль Моор, чьи взгляды на умственную отсталость подтверждаются критике со стороны Ж.И. Шифф (1972).

Г. Ганзельманн начал свою трудовую деятельность учителем глухих в г. Санкт-Галлене. Затем в 1908-1911 гг. он занимался в университетах: изучал психологию в Цюрихе, анатомию в Берне и физиологию в Мюнхене. С 1912 по 1916 г. Г. Ганзельманн заведует школой особого режима в Штейнмюле-

не, затем трудовой колонией в том же городе. С 1916 года начинают выходить его книги и статьи. До 1923 года Г. Ганзельманн работает редактором журнала "Про Ювентуте". В 1924 году он защищает докторскую диссертацию в области специальной педагогики и избирается приват-доцентом Цюрихского университета, а в 1932 году - профессором (Brockhaus, 1969, S. 166). По данным А. Бюрли, мы имеем дело с первой профессорской должностью по специальной педагогике в Европе (Bürli A., 1987, S. 5). Помимо развития специальной педагогики заслугой Г. Ганзельманна является также основание семинара по специальной педагогике при Цюрихском университете с базовым воспитательным домом в Альбисбрунне. В семинаре готовили кадры для специальных детских учреждений. После Второй мировой войны Г. Ганзельманн занимался в основном переизданием своих трудов, но написал также и некоторые новые.

Опубликованное наследие Г. Ганзельманна разнообразно и объемно. Кроме специальной педагогики он занимался и воспитательными, а также семейными проблемами. Популярными были и его брошюры по андрагогике (педагогика взрослых). Всего им написано свыше ста книг и статей. Самыми значительными из них являются многократно переизданные "Введение в лечебную педагогику" (первое издание в 1930 г.) и "Основные черты теории специальной (лечебной) педагогики" (1941 г.). Нельзя забывать и большую организаторскую работу Г. Ганзельманна, которая началась уже с Первого конгресса по лечебной педагогике в 1922 г. в Мюнхене (Edelsberger L., 1984).

Обзор взглядов Г. Ганзельманна следует начинать с понятия "лечебная педагогика". Во "Введении ..." дано определение данного понятия: "Лечебная педагогика - это учение об обучении, воспитании и уходе за такими детьми, чье психофизическое развитие заторможено вследствие индивидуальных и социальных факторов" (Hanselmann H., 1962, S. 14-12). Эти социальные и индивидуальные факторы разделены на три группы: 1) недостаточность органов чувств, 2) заторможенное развитие центральной нервной системы, 3) нейро- и психопатии, соматические болезни, несходство супружеских пар, а также причиненные средой аномалии. Во "Введении ..." Г. Ганзельманн еще не полемизирует с термином "лечебная педагогика". Спустя одиннадцать лет в "Основах ..." (Hanselmann H., 1941) он уже доказывает несовместимость понятий "лечение"

и "специальное воспитание", поскольку, как правило, излечить причины аномального развития невозможно. Следовательно, немислимо и "полное выздоровление". Исключение могут составить лишь случаи перевоспитания тех лиц, чьи нарушения характера или поведения полностью причинены средой. Рассуждая по данному понятию, Г. Ганзельманн делает ссылку на П. Моора, который разделяет его идеи о лечебной педагогике как специальной. Таким образом, был сформулирован подход, сохранивший до наших дней историческое понятие лечебной педагогики, хотя его содержание терпит существенные изменения.

В основу классификации педагогических систем во многих случаях положены их цели. Главной целью воспитания нормально развивающихся детей Г. Ганзельманн считает стремление к самовоспитанию, к сближению с богом. Можно ли достичь такой цели при воспитании аномально развивающихся детей? Г. Ганзельманн уверен, что при воспитании аномальных детей не может быть достигнута ни одна из трех следующих целей воспитания: 1) воспитание среднего человеческого желания и способности работать; 2) воспитание способности и воли для постоянного адаптирования к требованиям общества; 3) воспитание идеального человека. Поэтому для их воспитания необходимо выделять более узкие, конкретные цели. Цель самовоспитания достижима лишь у тех аномально развивающихся детей, у которых отсутствует умственная отсталость. Но даже при этом вызывает сомнение, сохранится ли у воспитанников способность к самовоспитанию после прекращения воспитательных воздействий (Hanselmann H., 1941, с. 17-37).

Г. Ганзельманн отграничивает специальное воспитание от "нормальной" педагогики, от психологии, психопатологии и психотерапии, психогигиены, социальной гигиены и евгеники. По отношению к последнему он выступает против стерилизации, но за борьбу с алкоголизмом, венерическими болезнями, с туберкулезом, за улучшение условий труда и быта. В "Основах ..." Г. Ганзельманн отходит от требования обучения богословию. Религиозность Г. Ганзельманна выражается в близости морали и самовоспитания к духовным ценностям христианства в элементах сострадания, утешения и милосердия.

Г. Ганзельманн является одним из первых "энциклопедистов" в области специальной педагогики, поскольку им охарактеризованы все виды аномалий развития, а также проблемы обучения и воспитания

аномально развивающихся детей. Дети этой категории разделены на четыре подгруппы:

1) лица с сенсорными дефектами: незрячие, слабовидящие, глухие, слабослышащие, слепоглохонемые;

2) умственно отсталые: идиоты, кретины, монголоиды, имбецилы, дебилы;

3) лица с речевыми расстройствами: немые, лица с нарушениями произношения, лица с нарушениями речевого потока;

4) трудновоспитуемые:

А. Трудновоспитуемые на основе нейропатии:

1) специальные формы: нейропатии двигательной нервной системы, нейропатии сенсорной нервной системы, нейропатии вегетативной системы

2) эпилептические дети;

3) нервные дети.

Б. Трудновоспитуемые на основе психопатии:

1) истерические дети и подростки;

2) отклоненная эмоциональная сфера: сверхбогатая эмоциональная сфера, чувственные извращения, однообразная эмоциональная сфера, изменчивость настроения, склонность к аффектам;

3) аномалии воли.

В. Трудновоспитуемые на основе (воспитательных) ошибок среды:

1) инвалиды,

2) ошибки матери,

3) ошибки отца,

4) ошибки других составителей среды,

5) наглость, лень, лживость, воровство,

6) сексуальные расстройства (Hanselmann Н., 1962, с. 3-4).

Причины аномалий Г. Ганзельманном рассматриваются на уровне знаний того времени. В качестве причин поражения нервной системы им приводятся алкоголь, сифилис, болезни матери во время беременности и родовые травмы. Например, сущность болезни Дауна в то время ему еще не известна, и он ссылается только на догадки тех времен.

Можно утверждать, что по вопросам обучения и воспитания Г. Ганзельманн также выступает на уровне современных ему знаний и ссылается на авторитеты тех времен. По вопросам тифло-, сурдо- и олигофренопедагогики его позиция созвучна идеям специальной педагогики 1920-х годов.

Личный опыт и актуальность вопроса, видимо,

являются причиной значительного удельного веса в трудах Г. Ганзельманна вопросов трудновоспитуемости. Это отражается как в разработанности трудновоспитуемости, классификации аномалий, так и в подходах к этой тематике в его книгах по воспитанию, семейным проблемам и трудновоспитуемости. В числе методов и приемов воспитания у Г. Ганзельманна встречаются и "классические", известные еще со времени Итара и Сегена, и приемы, напоминающие приемы современной поведенческой терапии. Например, изменение среды при истерических реакциях, игнорирование определенных нежелательных действий, плацебо-лекарства и т.д. При объяснении трудновоспитуемости и соответствующих педагогических приемов можно обнаружить "глубинную психологию и педагогику", о чем пишет Гроссе (Grosse K., 1982). Взаимосвязь между эмоциональной и познавательной сферами, сознательное добровольное самоограничение как цель воспитания - в этих выражениях Г. Ганзельманн обнаруживает свою связь с модными ему течениями психоанализа. В отличие от некоторых его современников (Ф. Дюринг) (Schlegel, J., 1982), Г. Ганзельманн считает психоаналитическую психотерапию применяемой не только по отношению к взрослым, но и к детям.

В философском плане Г. Ганзельманну близки определенный фатализм экзистенциализма, коррелирующий, по мнению К.-Р. Гроссе, с неотомистским подходом, согласно которому аномальному человеку необходимо акцептировать воли божьей (Grosse, K.-D., 1984). Оценивая вклад Г. Ганзельманна в специальную педагогику, следует упомянуть, что богатые традиции специальной педагогики немецко-говорящих стран во время эскалации нацизма сохранились лишь в Швейцарии. Следовательно, труды Г. Ганзельманна являются чуть ли не единственными носителями этой традиции. Руководимый им семинар по лечебной педагогике при Цюрихском университете стал единственным в Европе, Мюнх и Вена были закрыты. Ученики Г. Ганзельманна распространили его идеи во всей Европе. В период с 1938 по 1940 г. у Г. Ганзельманна работал выдающийся реформатор-педагог Литвы Й. Лаужикас (Elango A., 1983).

Г. Ганзельманн, современник Л. Выготского, подобно последнему, подходил к проблемам аномалии в целом, описывал как разные формы аномалии, так и их причины, а также соответствующие педагогические меры. Он отметил, что, глядя на аномалии развития, мы тем самым волей-неволей обостряем внимание к различным аспектам общечеловеческого

развития (Suhrweier J., 1983, с. 16). Зная о многочисленных выступлениях Л. Выготского на международных форумах, остается лишь сожалеть, что его идеи, видимо, не дошли до Г. Ганзельманна. Мы не находим ни намеков, ни полемики с такими выдающимися идеями Л. Выготского в области дефектологии, как, например, первичные-вторичные и т.д. слоения дефекта, перспективность предупреждения коррекции вторичных отклонений, выяснение у детей зоны ближайшего развития (Выготский Л.С., 1983).

В качестве заключения этого маленького обзора можно отметить следующее.

1. Г. Ганзельманну принадлежит достойное место в истории специальной педагогики. С его именем связано сохранение традиций немецкой, австрийской и швейцарской лечебной педагогики в мрачные годы экспансии нацизма в Европе. Его взгляды представляют собой синтез философии, психологии, медицины и социологии того времени.

2. Г. Ганзельманн является одним из основоположников целостного подхода к аномалиям развития (независимо от названия, специальная или лечебная педагогика, или же дефектология).

3. По сравнению со своим сверстником Л. Выготским Г. Ганзельманн не достиг такой глубины при осмыслении существа дефективности во взаимосвязи с ее причинами.

4. Одним из важных положений Г. Ганзельманна является описание им форм трудновоспитуемости и выведения соответствующих педагогических рекомендаций. Внимание заслуживает также выдвинутая им главная цель воспитания – формирование способности к самовоспитанию, к постоянному сближению с идеалом. По отношению к воспитанию умственно отсталых следует признать вслед за Г. Ганзельманном проблему реализуемости названного положения.

5. Г. Ганзельманн спустя 11 лет после выпуска "Введения" перешел от унаследованных от Л. Штрюмпела понятий педагогической патологии и лечебной педагогики к понятию "специальное воспитание" (*Sondererziehung*) как к понятию, более соответствующему сущности коррекционной работы. Клеймо лечебной педагогики в некоторых странах сохраняется лишь по традиции.

Итак, нельзя не согласиться с дефектологами ГДР, ссылающимися на Г. Ганзельманна как на старого мастера лечебной педагогики (Schlegel J., 1982), создателя швейцарской (в Швейцарии – цюрихской) школы в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

- Айзенберг Б., Лубовский В. Международные перспективы специального обучения в будущем // Дефектология. - 1982. - № 3. - С. 74-79.
- Выготский Л.С. Основы дефектологии // Выготский Л.С. Собр. соч. М., Педагогика, 1983. - Т. 5.
- Замский Х.С. История олигофренопедагогики. - М.: Просвещение, 1980.
- Шиф Ж.И. Две зарубежные концепции учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф. - М.: Педагогика, 1972. - С. 131-149.
- Bürli, A. Die Schweiz // Vergleichende Sonderpädagogik. - Berlin: Carl Marhold, 1987. - S. 150-169.
- Brockhaus Enzyklopädie. - 9. Band. - S. 166. - Wiesbaden: F. A. Brockhaus, 1969.
- Edelsberger, L. K otazce periodizace výjove česke specialni pedagogik v 20 století // Specialni Pedagogika. - 1984. - N. 3. - 7-17.
- Elango, A. Oral communication. 22.09.1983.
- Grosse, K.-D. Das Menschenbild in der bürgerlichen Behindertenpädagogik - zur kritischen Auseinandersetzung mit Theoriekonzeptionen der bürgerlichen Behindertenpädagogik in deutschsprachigen Ländern // Beiträge zur Erziehung Geschädigter Kinder. - Halle: Martin-Luther-Universität, 1984. - III. - S. 11-15.
- Grosse, K.-D. Wesentliche Entwicklungslinien in der bürgerlichen Behindertenpädagogik der BRD, Schweiz und Österreich // Wiss. Z. der Humboldt-Universität zur Berlin: Ges.-Sprachw. Leibe. - 1982. - S. 171-172.
- Hanselmann, H. Einführung in die Heilpädagogik. - 7. Aufl. - Zürich: Rotapfel, 1962.
- Hanselmann, H. Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). - Zürich: Rotapfel, 1941.
- Juul, K. Special education in Europe // Handbook of Special Education. - Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981. - P. 33-34.
- Lexicon der Pädagogik. - 1. Band. - Freiburg; Herder, 1953.

Schlegel, J. A. Das sozialistische Persönlichkeitsbild des Hilfsschulkindes im Vergleich mit spätbürgerlichen Auffassungen // Beiträge zur Erziehung Geschädigter Kinder, 1. - Halle, 1982. - S. 21-29.

Suhrweier, H. Grundlagen der Rehabilitationspädagogische Psychologie. - Berlin: Volk und Gesundheit, 1983.

EESTI TÜFLOPEDAGOOGIKA AJALOOST AASTATEL 1883-1914

A. Kals

XIX sajandil õppisid Eesti nägemispuuetega lapsed vähemasti kolme linna erikoolides. Teatavasti asutas kuulus prantsuse tüflopädagoog Valentin Haüy (1745 - 1822) 1807. a. Peterburis esimese pimedate kooli Venemaal. Selle linna pimedate õppeasutustes käis aegade jooksul palju eestlasi. Samasugust võimalust pakkus ka 1872. a. eraõppeasutusena rajatud Riia pimedate kool. Kuni Esimese maailmasõjani omandasid selles saksa õppekeelega koolis aabitsatarkusi ja käsitööoskusi üsna mitmed lapsed Liivimaa kubermangu Eesti maakondadest.

Peterburi ja Riia asutustes hariduse saanud eestlaste õpingud väärivad kindlasti iseseisvat uurimust. Vahemärkusena olgu öeldud, et Tartu ülikoolis on aastatel 1853 - 1859 meditsiini õppinud Venemaa ja Lääne-Euroopa pimedate haridusloo väljapaistev asjatundja Aleksandr Skrebitski (1827-1915) (vt. 24).

Järgnevalt keskendub käsitus Tallinnas aastatel 1883 - 1914 tegutsenud pimedate koolile (ametlik saksakeelne nimetus *Estländische Anstalt zur Erziehung blinder Kinder in Reval*).

Nimetatud õppeasutusele kuulub Eesti NSV Tallinna Riiklikus Keskarchiivis (TRKA) fond 281, mis ongi selle kooli ajaloo tähtsaim allikate kogu. See sisaldab ajavahemikust 1882 - 1912 kokku 36 säilikut. Fondis kajastub õppeasutuse elu kuni 1910. a. enamvähem korrapäraselt, sealt edasi aga väga katkendlikult. Analoogilisi dokumentaalseid materjale säilitatakse ka Tartus Eesti NSV Riikliku Ajaloo Keskarchiivi (RAKA) fondides 29, 30 ja 854.

Tallinna pimedate kooli ajaloo väärtuslikeks allikateks on ka selle asutuse tegevuse trükitud aastaaruanded. Kasulikud on veel Tallinna pimedate kooli elu peegeldavad rohked saksa- ja eesti-

keelsed ajaleheartiklid, eriti need, mis toovad äratrükke asutuse tegevuse aruannetest.

Tallinna pimedate kooli ajalooa on erinevatel aegadel ühel või teisel määral tegelnud Günther Zoege v. Manteuffel (18, l. 3-7p), Ernst Blessig (2, lk. 1), Oskar Gustavson (1, lk. 546), Jaan Uudelt (14, lk. 42), Ants Kaasik (8, lk. 125), Heino Gustavson (3, lk. 92 - 97; vt. 4), Maimu Tõnisson (13, lk. 10), Ene Veski (15) ja Aldo Kals (6).

Eesti rahvastiku nägemise tervishoiulisele olukorrale 1880. aastatel lubab teatavat pilku heita 1881. a. rahvaloendus Balti kubermangudes ja 1886. a. toimunud ülevenemaaline pimedate eriloendus. Nähtavasti pimedate kahesuguse määratluse tõttu olid loenduste tulemused üsna lahknevad. Kogutud andmeil elas ligikaudu praegusel Eesti alal vastavalt 4146 ja 2460 pimedat (5, lk. 215).

Nende hulgas olnud hariduseta inimeste jaoks vajaliku kooli ellukutsumiseks tuli 30. aprillil 1882 (siin ja edaspidi antakse kuupäevad vana kalendri järgi) Tallinnas kokku 11 nimeka baltisaksa ametiisiku osavõtul koosolek (19, l. 1-4). See konstitueeris end rajatava pimedate kooli haldusnõukoguks, mille esimeheks valiti Maria Pimedate Kuratooriumi (1881. a. Peterburis moodustatud heategev asutus) volinik, Eestimaa aktsiisivalitsuse juhataja Carl v. Wistinghausen (1826 - 1883), aseesimeheks aga Eestimaa kindralsuperintendent Woldemar Schults (1813 - 1887).

Ainult laste jaoks loodava kooli põhilise finantseerijana taheti näha just Maria Pimedate Kuratooriumi (19, 11-12). Viimane seadis aga rahalise abistamise eeltingimuseks selle, et Tallinnasse tuleb organiseerida kuratooriumi osakond, rajatav kool peab juba avatud olema ja selle eesmärgid kattuma kuratooriumi omadega. Seega pidi osakond ja kool üht ning sama tähendama. Haldusnõukogu soovis küll kuratooriumi rahalist abi, kuid mitte allumist sellele kohalikke olusid mittetundvale asutusele.

1882. a. jaanuaris määras Eestimaa rüütelkond Tallinna pimedate koolile iga-aastaseks toetuseks 500 rbl., sama aasta kevadel kinkis aga 10.000 rbl. suuruse kapitali. Kõik need rahasummad anti pimedate koolile kui juriidilisele isikule. Nimetatud põhjusel pidi loodav asutus saama endale võimude kinnitatud põhikirja. Selle pikaleveninud nõutamine algas 1883. a. aprillis (vt.

16 ja 17) ja vältas kuni 1884. a. detsembrini. Nimetatud dokumendi põhjal muutus Tallinna pimedate kool Maria kuratooriumi Eestimaa osakonnaks, mida juhtis 12liikmeline haldusnõukogu.

Juba 1883. a. suve algul saadeti Tallinna pimedate kooli tulevane direktriiss Jenny v. Wistinghausen eripedagoogiliseks väljaõppeks Dresdenisse. Seal oli tema õpetajaks tuntud saksa tüflopädagoog Friedrich August Büttner (1842 - 1898). Sama aasta oktoobris üüriti koolile korter Andersoni majas (see nüüdseks hävinud hoone asus praeguse Paldiski mnt. 3 maa-alal). 12. detsembril 1883 võttis Tallinna pimedate kool vastu oma esimesed õpilased (23, 1. lp). See daatum jäigi kooli sünnipäevaks, mida alati suure pidulikkusega tähistati. Järgnevatel aastatel algas õppetöö augustis-septembris ja lõppes mais-juunis.

Kool avati, aga kust tulid vahendid asutuse ülalpidamiseks? Kooli tegevuse ulatus olenes aga otseselt sissetulekute suurusest. Kui palju raha õnnestub koolile ühe aasta jooksul muretseda? Just nii püstitati küsimus juba viidatud aprillikoosolekul 1882. a. Siis avaldati arvamust, et aastas on võimalik koguda 4550 rbl. See summa pidi laekuma kirikutes korraldatavate, samuti aktiisivalitsuse poolt läbiviidavate korjanduste sissetulekutest ja ka Eestimaa rüütelkonna, Tallinna linna ning Maria Pimedate Kuratooriumi abist. Mõnevõrra hiljem koostatud kooli põhikirja kavandis (vt. 20, 1. 8-9p) oli selle kõrval üles loetud veel järgmisi sissetulekuallikaid: kasvandike ülalpidamiskasud; Eestimaa rüütelkonna kingitud 10.000 rbl. suurune kapital ning rüütelkonna kassa muud vahendid; korporatsioonide, ühingute ja asutuste subsideeriumid; kontsertide, kirjanodusõhtute, näitemüükide jne. sissetulekud jm. Samas oli kirja pandud nõue, et tuleb pidada kooli sissetulekute ja väljaminekute raamatut ning koostada asutuse tegevuse aruandeid.

Koolile aastase sissetuleku hankimine kasvõi 4550 rbl. ulatuses oli väga raske. Vähemaga polnud aga kuidagi võimalik toime tulla, sest enamikul aastatel oli kooli eelarve üle 4550 rbl., küündides näiteks 1905. a. 11.466 rubla ja 18 kopikani (23, 1. 36p).

Järgnevalt mõnedest Tallinna pimedate kooli väljaminekutest ja sissetulekutest. Kõige suuremaid kulutusi tehti personali ja õpilaste toidlustamisele. Olenevalt inimeste arvust, kõikus see summa 1284,76 rbl. (1905) (23, 1. 36) ja

1976,03 rbl. (1897) (22, 1. 86p.) vahel. Kooli direktriksi (aastast 1900 ülem) ja tema naisabilise toitlustamiseks oli 1888. a. ette nähtud 360 rbl. (21, 1. 15p.). Samade isikute aastapalga suuruseks oli algusest peale vastavalt 500 ja 200 rbl. (vt. 23, 1. 7p.). Viimast summat tõsteti 1904. a. 240 rublani (18, 1. 33).

Direktriksi (ülema) ja tema abilise kõrval olid koolis eri aegadel ametis veel noorimate kasvandike järelevalvataja, kokk, naisteenija, kojamees, kaupluse müüja, öövalvur, samuti harjatoekoja meister, juhataja ja raamatupidaja. Neile maksti 1910. a. palkadeks 1863 rbl. (23, 1. 42p.), öövalve palk 60 rbl. peale selle. Muide, kooli personali hulgas oli palju eestlasi. Nimeetatud isikkoosseisu kõrval oli asutuse teenistuses nii raha eest kui tasuta ka mitmeid tunniandjaid. Koolimajaga olid seotud veel mõned vaimulikud ning kaks arsti - dr. Wilhelm v. der Borg ja silmaarst Theodor Hoffmann (mõlemad olid haldusnõukogu liikmeteks alates 1882. a. kuni 1910. a., Th. Hoffmann ka hiljem).

Tallinna pimedate kooli edukas majandamine sai suuresti võimalikuks tänu heategevusele. See väljendus kooli heaks tehtud mitmesuguste tasuta tööde, alandatud hindadega müüdud kaupade, natuuras või sularahas antud kingituste jms. kaudu. Annetuste suurus ulatus aastas 87,3 rublast (1910) (23, 1. 42) kuni 1478,82 rublani (1898) (22, 1. 93p.). Kohati küündisid üksikannetused 1000 rublani (1908) (18, 1. 8p.). Mõnikord tehti koolile ka pärandusi, mille suurus oli 1911. a. 4100 rbl. (9, lk. 11). Selle kõrval oli ka Maria Pimedate Kuratooriumi rahaline abi koolile kaalukas, kõikudes 1350 (1886) (23, 1. 11p.) ja 2182,41 (1898) (22, 1. 93p.) rubla vahel. Koolile uue töökoja ehitamisel 1903. a. tekkinud väljaminekute, samuti vanade võlgade katteks andis kuratoorium eritoetust 3750 rbl. ulatuses (18, 1. 7).

Tallinna pimedate kool nõudis oma tegevuseks suuri väljaminekuid. Haldusnõukogu kauaaegne laekur (1882-1902) Nikolai Koch ja majandusülem (1882 - 1907) Jürgen Siemsen olid pidevalt raskustes, et asutuse eelarvet tasakaalus hoida. Sellega suudeti siiski 31 aasta vältel kuidagi toime tulla ja kool sai teha oma tänuväärset tüflopedagoogilist tööd.

Missugune aga oli õppetöö korraldus selles Tallinna koolis? Vastuvõtu tingimused kõikidesse Tsaari-Venemaa pimedate õppeasutustesse olid

enam-vähem ühesugused. Need olid fikseeritud ka juba eespool viidatud Tallinna pimedate kooli põhikirja kavandis. Paarikuulise katseaja järel võeti kooli 7 - 12aastaseid mõlemast soost õppimisvõimelisi lapsi, kellel oli ravimatu pimedus või sedavõrd nõrk nägemine, mis tegi võimatuks nende õppimise tavalises koolis. Sel ajal olid levinumateks silmahaigusteks blennorröa (teatav mädavoolus silmadest) ja trahhoom (rahvapärane nimetus *marjad silmas*).

Enamik Tallinna pimedate kooli õpilasi oli pärit Põhja-Eestist, s.o. Eestimaa kubermangust. Kasvandikke oli aga ka Liivimaa kubermangu Eesti maakondadest ja isegi Peterburi kubermangust. Kooli õppemaksu maksimaalne suurus oli 100 rbl., kuid see olenes lastevanemate varanduslikust olukorrast. Koolis õppis üheaegselt 10 - 15 kasvandikku. Neid oli õppeasutuse avamisel 1883. a. lõpus neli (23, 1. lp.), 1896. ja 1897. a. aga üheksateist (22, 1. 85). Ajavahemikus 1883 - 1911 võeti asutusse vastu kokku 51 last (20 tüdrukut, 30 poissi ja 1 tundmatu kasvandik). Neist 22 (43 %) lahkusid väljaõppinud käsitöölisena, 18 (25 %) katkestasid õpingud ja 11 (22 %) jätkasid veel koolitööd.

Haldusnõukogu andis järelevalve asutuse üle koolimajas elanud direktrissile, kelle õigused ja kohustused olid fikseeritud eri instruksioonidega. Nagu juba eespool mainitud, sai 1883. a. Tallinna pimedate kooli direktrissiks Jenny v. Wistinghausen. 1900. a. määrati tema asemele uut ametinime (ülem) kandma hakanud Elisabeth v. Kärwer, kes oli sel kohal kuni kooli sulgemiseni 1914. a. Ka kooli uus ülem sai oma tüflopädaagoolilise ettevalmistuse Dresdenis. J. v. Wistinghausen käis end veel täiendamas Blessigi Pimedate Asutuses Peterburis (1889), Saksamaal Königswarthas vaimselt alaarenenud pimedate laste kasvatusasutuses (1891), samuti tüflopädaagoogide kongressidel Amsterdamis (1885), Kielis jm.

Õpetus pimedate koolis eeldab laste kuulmis-, kompimis- ja haistmismeele ning liigutustaju kompensatoorset väljaarendamist. Ka kehali- sele, muusikalisele ja kutsealasele kasvatus- sele, samuti kaemusõpetusele ja eneseteenidamisele kuulub tähtis koht. On tähelepanuväärne, et meie selle eripädaagoogika haru algaastail ilmusid eestikeelsetes ajalehtedes heatasemelised kirjutised tüflopädaagoogika ajaloo (7) ja teooria (12) küsimustes.

Direktriss (ülem) õpetas kolme põhiklassiga Tallinna pimedate kooli ülemises klassis, kuid üksikuid tunde andis ta ka teistele kasvandikele.

Kui direktriss ja ülem olid püsivad isikud, siis nende abilised vahetusid sageli. Kõige esimeseks direktrissi abiliseks kutsuti Saksamaalt Bertha Streubel (23, l. 3p.), kes oli õpetajaks aastatel 1884 - 1892. Seejärel tegid sama tööd 1892-1894 Johann Henriette Rheinfeld-Dmitrieff, 1894 - 1898 Clara Hoffmann, 1898 - 1901 Erna Mähle, 1901 - 1907 Lydia Jürgens, 1907 - 1908 L. Oehrens ja alates 1908. a. Anette Steinberg. Direktrissi (ülema) abilised andsid tunde põhiliselt keskmises klassis.

1. septembril 1888. a. võeti tööle kolmas õpetaja. Selleks oli kooli enda kasvandik, nõrga nägemisega 15aastane Theresia Peterson. Temast sai noorimate kasvandike järelevaataja. Pärast tema kolmeaastast tööd olid noorimate kasvandike järelevaatajateks 1891 - 1893 Meta Steinberg, 1893 - 1896 Helena Loigom, 1896 - 1899 H. Glaas, 1899-1905 Margarethe Peterson ja alates 1905. a. Christine Osberg. Kõik nad õpetasid kooli alumises klassis.

Kahe vanema klassi õpilased ja üldharidusliku koolikursuse lõpetanud kasvandikud omandasid meistri juhendamisel töökojas käsitööoskusi. Niisiis oli Tallinna pimedate kooli teenistuses neli põhikohaga õpetajat (ülem, tema abiline, noorimate kasvandike järelevaataja ja meister).

Nagu eespool öeldud, saabusid 1883. a. detsembris Tallinna pimedate kooli esimesed neli kasvandikku. Selle kuu 20. päeval toimus õppeasutuse pidulik avamine. Esialgu (1883 - 1896) toimus koolitöö kahekordses kivihoones (Andersoni majas) paiknenud üürikorteris. Aastatel 1885 - 1886 ehitati aga kooli jaoks arhitekt W. Howeni projekti järgi kõrge poolkeldriga kahekorruseline nägus kivihoone (siis ja praegu maja Tõnismägi 8). Koolimaja võttis õpilasi vastu juba 1. septembril 1886. a. (23, l. 9) ja seal tehti haridustööd kuni 1914. a.

Tallinna pimedate kooli põhikirja kavandis fikseeriti asutuse eesmärgiks laste vaimne, kõlbeline ja füüsiline arendamine. Selle saavutamiseks õpetati neid iseseisvalt riietuma, liikuma ja orienteeruma, samuti eneseteeninduse korras tegema kõikvõimalikke majapidamistöid (vt. 23, l. 2p). Poisid omandasid igapäevaseks eluks vajalikke puutööoskusi, tüdrukud aga vilumusi heegelda-

mises, kudumises ja tikkimises. Koolis püüti kasvandikest välja juurida alaväärsustunnet, neile sisendati ka karskust.

Tallinna pimedate kooli õppeplaani koostati Saksamaa samalaadsete erikoolide eeskujul, samuti eesti rahvakooli nõudeid arvestades. 6 - 8aastane koolikursus, mis venis tavaliselt tunduvalt pikemaks, jagunes kaheks. Esimestel aastatel omandati kooli kolmes põhiklassis valdavalt üldharidusaineid, selle järel aga otseselt käsitööoskusi.

Saamaks ülevaadet õpetajate koormusest, tunnide arvust, õppeainetest jms., tutvustame Tallinna pimedate koolis 1891. a. (21. 1. 18p.) ja 1897. a. (22. 1. 85-85p.) kasutusel olnud nädala tunniplaan. 1891. a. oli alumises klassis 24 üld- ja 12 kutsehariduslikku nädalatundi. Üldhariduslikest õppeainetest oli ülekaalukalt eelistatud võimlemist kuue nädalatunniga. 1897. a. oli aga samas klassis Saksamaa eeskujul palju tähelepanu pööratud Fröbeli mängudele ja tegevustele (kokku seitse nädalatundi).

1891. a. oli keskmises ja ülemises klassis vastavalt 20 ja 11 üld- ning 20 ja 29 kutsehariduslikku nädalatundi. Keskmises klassis oli võrdsest kolme nädalatunniga esindatud lugemine, kirjutamine ja usuõpetus. Samal aastal oli ülemises klassis kõige rohkem nädalatunde (kolm) eraldatud jumalasõna õpetamisele. 1897. a. oli keskmises ja ülemises klassis tugevalt rõhutatud käsitööõpetust vastavalt 20 ja 29 nädalatunniga. Üldharidusainetest oli 1897. a. Tallinna pimedate kooli keskmises ja ülemises klassis esikohal vene keele õpetus vastavalt kuue ja nelja nädalatunniga. Veenestusest ei jäänud puutumata seegi kool. Keele küsimuse sellist lahendamist nõudsid Maria Pimedate Kuratooriumi inspektorid korduvalt. Muide, mitmel korral (näiteks 1902. a.) inspekteeris Tallinna pimedate kooli hilisem professor Mihhail Muhhin.

Vaatluse all oleva kooli põhikirja kavandis on loetletud kolm rühma õppeaineid.

1. Algõpetus (usuõpetus, lugemine, kirjutamine, arvutamine).

2. Muusika, eriti laulmine.

3. Käsitöö.

Eelnevaga on tõesti üles loetud tüflopedaagoga seiskohalt kõige tähtsamad õppeained. Tegelikult oli selles koolis antud õpetus märksa mitmekesisem.

Meile tuttavalt 1882. a. aprillikoosolekul

arutati kooli asutaja Carl v. Wistinghauseni algatusel küsimust, kas laste õppetöö vajadusteks pimedate kirjas trükkida eestikeelset evangeeliumi? Vastuvõetud otsuses märgiti, et kergem on õpetada lapsi saksa keelt kõnelema, kui kanda suuri trükikulusid. Sellise, kriitikat mitte kannatava põhjendusega pandi alus eestlaste süstemaatilisele saksastamisele Tallinna pimedate koolis. Teiste sõnadega öeldes tähendas see peaaegu täielikku saksakeelset õpetust ja kogu koolivälist elu. Selle keele surve nõrgenes mõnevõrra alles käesoleva sajandi esikümmendi lõpus. Kooli tunniplaanist leiame vaid 1897. a. kohta teate, et saksa keelt õpetati eraldi aina. Nimelt oli siis ülemises klassis üle nädala üks tund saksa keele grammatikat. Selle keele tegelik omandamine toimus muidugi kõneharjutuste tundides, mida oli 1897. a. alumisele klassile nädalas eraldatud kuus.

Kui 1884. a. septembris jõudsid Tallinna pimedate kooli aabitsad ja lugemikud, alustati veerimise ning lugemisega (23, 1. 2p.). 1885. a. lisandus ka kirjutama õpetamine (23, 1. 6). Nõrga nägemisega lapsed kasutasid selle juures suure trükiga raamatuid, pimedad aga prantslase Louis Braille' (1809 - 1852) loodud sõrmedega kombinavat reljeefset kirjasüsteemi. Selle kasutamine tavalises korras nõuab aga palju aega ja täheruumi. Seetõttu õpetati Tallinna pimedate kooli ülemises klassis nädalas üks tund lühendkirja.

Pimedate kirja kõrval õpiti ka nägijate kirja (18, 1. 5). Kasutati ladina tähestikku, kirjutusvahendiks olid pliiats ja pimedate kirja tahvel.

Vene keelt hakati õpetama 1886. a. (23, 1. 10). Esialgu oli eesmärgiks vaid kõnekeele õpetamine. Nagu eespool märgitud, oli juba 1897. a. käsikäes vähemusrahvuste venestamise poliitikaga selleaegse riigikeele õpetamine tõusnud keskmises ja ülemises klassis üldharidusainetest esikohale.

Tallinna pimedate kooli õppetööst on eesti keelest esmakordselt sõnaselgelt juttu 1910. a. (23, 1. 39). Nimetatud aastal kutsuti kooli alumist klassi *eesti klassiks*, kus anti emakeeles, aga ka saksa keeles algteadmisi lugemises, kirjutamises ja usuõpetuses. Taolisele muudatusele eesti keele kasuks aitasid ilmselt kaasa 1905. - 1907. a. revolutsioonisündmused. Loomulikult kohandati Braille' kiri eesti keelele just Tallinna pimedate koolis.

1884. a. septembris alustati ka aritmeetika õpetamist (23, 1. 2). Järgmise aasta aruandes oli kirjas, et harjutati nelja põhitehet ja 1 x 1 kuni 50ni (23, 1. 6). 1886. a. võidi juba teatada, et väike 1 x 1 on kõigil peas, osalt ka suur. Samal aastal hakati õppima ka murdudega arvutamist (23, 1. 10). 1891. a. oli Tallinna pimedate koolis kaks nädalatundi arvutamist kõigis kolmes klassis (1897. a. oli neid tunde keskmises klassis juba kolm).

Nii õppe- kui kasvatustöös pöörati suurt tähelepanu usuõpetusele. Juba 1884. a. septembriks olid õpilased omandanud kümme käsku, Vana Testamendi piiblitlood ja mitmed Lauluraamatu laulud (23, 1. 2). Õpiti ka Uue Testamendi lugusid, Martin Lutheri "Väikest katekismust" jms. Kõige selle jaoks oli 1891. a. kooli kolmes klassis igas ette nähtud kolm nädalatundi usuõpetust. 1897. a. oli selle maht suurenenud alumises klassis kahe, keskmises aga ühe nädalatunni võrra.

Tallinna pimedate koolis kuulus tähtis koht muusikalisele kasvatussele. 1891. a. tunniplaanis oli alumises ja keskmises klassis mõlemas laulmise jaoks ette nähtud üks nädalatund. Ülemises klassis see õppeaine aga puudus. 1897. a. oli olukord aga vastupidine. Laulmist oli ainult ülemises klassis ja koguni kahe nädalatunni ulatuses. Muidugi ei elatud madalamates klassides ka siis laulmiseta. Sellega tegeldi, kuid käsikäes usuõpetusega. Kooli esimeses aruandes (1883 - 1884) märgiti, et lapsed oskavad paljusid Lauluraamatu laule ja laulavad suure hoolega (23, 1. 2p.). Kui 1885. a. lauldi ühehäälselt (23, 1. 6), siis 1893. a. kõneldi juba neljahäälselt laulmisest (23, 1. 30p.). Tõenäoliselt õpiti pisut ka pimedate noodikirja.

Koolimajja soetati aja jooksul mitmeid muusikariistu, nagu klaver, tšello, mitu viiulit (ka altviilul), harmoonikat, suupilli jm. Hiljemalt 1894. a. tegutses õpilaste segakvartett (21, 1. 24p.), 1910. a. aga lastekoor (23, 1. 39p.). Viimast juhatas nimekas eesti muusikategelane Konstantin Türrpu (1865 - 1927). Lapsed õppisid omal käel mängima koolimajas olnud muusikainstrumente, eriti harmoonikat. Andekamad kasvandikud said aga spetsialistide juhendamisel klaveri-, korneti- ja viiulitunde. Tihti viidi õpilasi kuulama kontserte jm. muusikaüritusi. Käidi isegi 1896. a. Tallinnas toimunud Eesti VI üldlaulupeol (21, 1. 27p.).

Tallinna pimedate koolis õpetati veel mitmeid üldharidusaineid, mida asutuse põhikirja kavandis loetletud polnud.

1888. a. muretseti koolile Dmitri Ilovaiski koostatud Venemaa ajaloo raamat (21, l. 15), mida kasutati nimetatud aine õpetamiseks. 1891. a. oli ülemises klassis Venemaa ajaloole ette nähtud üks nädalatund, mis 1897. a. oli aga asendatud üldajalooga.

1897. a. tunniplaanist leiame algastme koolile tavatu õppeaine – füüsika, mida õpetati ülemises klassis üle nädala ühe tunni ulatuses. Midagi rohkemat selle aine kohta me aga ei tea.

Tallinna pimedate koolis õpetati geograafiat ja kodulugu käsikäes. Viimane õppeaine sisaldas nii Eesti geograafiat kui ka maateaduse algeid üldse. Kodulugu õpetati juba 1884. a. septembris (23, l. 2p.). Neis tundides selgitati 1885. a. lastele niisuguseid mõisteid nagu *Maa pöörlemine, päev ja öö, ilmakaared, maa, meri* jne. (23. l. 6).

1886. a. tundsid õpilased Eesti geograafiat hästi. Nimetatud õppeaastal kavatseti seda ainet aga täiendada Vehemaa geograafiaga (23, l. 10). 1891. a. ei leia me Tallinna pimedate kooli tunniplaanis kodulugu. Keskmises ja ülemises klassis oli aga kummaski üks nädalatund geograafiat. 1897. a. õpetati ka alumises klassis üks tund nädalas maateadust. See õppeaine on aga keskmises klassis sama tundide arvu juures asendatud kodulooga. Ülemises klassis lisandus olemasolevale üks nädalatund kaartide modelleerimist (!) koos matemaatilise geograafiaga (kartograafiaga).

Kolme kubermangu (Eesti-, Liivi- ja Kuramaa) geograafia õpetamisel oli alates 1911. a. tarvitusel papist reljeefne kaart (41 x 46 cm) (9, lk. 7; vrd. 10 ja 11). Selle metallist valmistatud klišeed kasutades paljundati kaarti ajalehe *Revalsche Zeitung* trükikojas.

Ehk küll Tallinna pimedate kooli põhikirja kavandis ei olnud võimlemist õppeainena loetletud, oli kehaline kasvatus endastmõistetavalt laste füüsilise tugevdamise koostisosa (23, l. 2). Tüflopedagoogiliselt tähtsa õppeaine, võimlemise kaalukat osa nägemispuuetega laste väheste liikumisvõimalustega elus mõisteti Tallinna pimedate koolis hästi. Juba 1886. a. tehti koolis kehalisi harjutusi üks tund päevas (23, l. 10). 1891. a. oli alumises klassis võimlemisele (koos liikumismängudega) ette nähtud kuus, keskmises

neli, ülemises aga ainult üks nädalatund. Kuigi 1897. a. olid laste rõõmuks vahetunnid täidetud võimlemisega, jäi see õppeaine tunniplaani ainult alumises ja keskmises klassis mõlemas ühe nädalatunni ulatuses.

Koolimaja õuel oli väike võimlemisplats. 1887. a. osteti selle tarbeks spordiriistu (21, l. 115p.). Talvel rajati asutuse hoovi aga liuväli.

Tüflopedaagooliliselt oli Tallinna pimedate koolis üheks väga oluliseks õppeaineks kaemusõpetus (23, l. 5p.-6.). Kõnesolevas koolis on kaemusõpetuse ülesandeks kompimismeele kaudu õigete ettekujutuste saamine esemetest, nende omadustest, ehitusest jne. Et kompimismeele abil on tundmaõpitavatele asjadele ligipääs raskendatud või koguni võimatu, siis on vajadus vastava õppevahendite kogu, nn. igasuguse järele suur. Seal peab olema kõikvõimalikke koopiaid, makette, mudeleid, topiseid jms. Niisugune kollektsioon loodi Tallinna pimedate koolis juba 1885. aastal.

Nii 1891. a. kui ka 1897. a. tegeldi kaemusõpetusega vaid kooli kahes madalamas klassis. 1891. a. õpetati seda alumises klassis kolme, keskmises aga ühe nädalatunni ulatuses. 1897. a. oli alumises klassis neid tunde kahjuks vähendatud kahe võrra.

Tallinna pimedate kooli kasvatustöös oli suureks autoriteediks nimekas saksa pedagoog Friedrich Fröbel (1782-1852). Kooli avamisest peale õpetati seal Fröbeli tegevusi (23, l. 2p.). 1891. a. oli neid nädalatunde kolm, 1897. a. koguni kuus.

1897. a. olid alumises ja keskmises klassis (mõlemas üks nädalatund) õppeaineks Fröbeli mängud.

Vaba aja veetmise ja õppetöö vajadusteks oli koolis raamatukogu.

Tallinna pimedate kooli üheks eesmärgiks oli lastele käsitööettevalmistuse andmine sellisel määral, et nad suudaksid end iseseisvalt elatada. Nagu eespool öeldud, koosnes kõnesolevas õppeasutuses koolikursus kahest ajalisel teineteisele järgnenud osast, üld- ja kutsehariduslikust. Käsitööoskusi hakati õpetama juba kooli esimesel tegevusaastal (23, l. 2p.).

Kutseettevalmistus algas juba alumises klassis, kus 1891. a. oli kuus nädalatundi punumist ja samapalju tunde muid käsitöid. Alumises klassis juhendas seda kõike põhiliselt noorimate kas-

vandike järelevaataja.

1891. a. jagunesid keskmises klassis nädalatu-
nunid üksikute tööalade vahel selliselt: matipu-
numine (6), harjatöö (4), pilliroost toolipõhjade
punumine (3) ja muud käsitööd (6). Selles klassis
õpetas töövilumusi ka direktrissi abiline.

1891. a. oli ülemises klassis 25 nädalatundi
ette nähtud harjatööle, 4 matipunumisele. Kõike
harjatööga seondunut ja osalt ka matipunumist
juhtisid 7. septembril 1889 (23, 1. lk.) kooli-
majas avatud töökoja meistrid (uus töökoda ehitati
1903. a.). Neis ameteis olid (1889 - 1891) Ma-
ria Kilka, (1891-1893) Echaust ja (1893-1894)
Wiesenthal. 1894. a. tuli meistriks Theodor Ro-
senbaum, kes oli veel 1898. a. kooli personali
nimekirjas. Hiljemalt 1903. a. sai aga meistriks
Vladimir Viktorov.

Mitmesuguste tubaste käsitööde kõrval lan-
ges kooli majandustegevuse põhiraskus asutuse
töökojas harja- ja pintslitoodete valmistamisele.

1891. a. lahkusid Tallinna pimedate koolist
esimesed lõpetajad. Sellega oli täielikult välja
kujunenud õppeasutuse kolmest lülist koosnenud
struktuur: üld- ja kutsehariduslik ettevalmistus
ning tootmine. Koolikursuse läbiteinud kasvandike
edasine elu kulges mitmesugust rada mööda. Nais-
kasvandikud jäid elama Tallinna, kusjuures ülal-
pidamist teeniti kooli töökojas. Meeskasvandikud
siirdusid oma kodukohta (enamasti maale), kus
hakkasid tegutsema iseseisvate käsitöölistena
(21, 1. lk. 14-14p.).

1911. a. vähendas Tallinna pimedate kooli
alaline toetaja, Eestimaa rüütelkond oma rahalist
abi asutusele. Senise 500 rbl. asemel saadi mai-
nitud aastal vaid 200 rbl. (9, lk. 11). Ajavahe-
mikus 17. - 21. jaanuarini 1914 otsustas Eestimaa
rüütelkonna komitee kreisisaadikute koosolek ni-
metatud toetuse maksmise hoopis ära lõpetada (18,
1. lk. 13). Esimese maailmasõja puhkemisel 1914. a.
suvel jäi Tallinna pimedate kool seisma. Osa õpi-
lasi ja töölisi saadeti Petrogradi ning Riia pi-
medate asutustesse.

Tallinna pimedate koolil olid hindamatud
teened eesti tüflopädagogikale. Meie nägemishäi-
retega lapsed õpetati Euroopa ja võib öelda ka
maailma tasemel suhtlema kirjasõnaga ning end kä-
sitööst elatama. Kuigi me suhtume eitavalt eesti
laste õpetamisse saksa keeles, peame me kahest
pahest - harimatus või võõrkeelne kool, eelistama
siiski viimast. Pealegi muutus keelekõhvimuses

olukord revolutsioonilise 1905. a. mõjul paremaks
- eesti keel võeti ametlikult õppeplaani.

KIRJANDUS

1. Alle Gretto. Nende keskel, kellele päike ial ei paista // Nädal Pildis. - 1937. - Nr. 23. - Lk. 540, 541, 546, 547.
2. [Blessig, E.] Pimedate hoolekanne Eestis 1921-1931: Seltsi 10. a. kehvuse puhul. - Tartu, 1931.
3. Gustavson, H. Meditsiin Tallinnas XIX sajandist kuni 1917. a. - Tallinn, 1979.
4. Gustavson, H. Täpsustus Tallinna meditsiini ajaloo kohta // Nõukogude Eesti Tervishoid. - 1985. - Nr. 6. - Lk. 447.
5. Kaasik, A., Kalnin, V. Pimedad Eestis // Nõukogude Eesti Tervishoid. - 1980. - Nr. 3. - Lk. 213-216.
6. Kals, A. Tallinna pimedate kool 1883-1914. - Tartu, 1985. (Käsitöö Eesti Pimedate Muuseumis.)
7. Perno Postimees. - 1879. - 2. märts - 6. apr., nr. 9, 11, 13, 14.
8. Pimedate kirja levimine Eestis (tõlkijate järelsõna) // Krasnoussov, P., Sojev, F. Louis Braille: Ajaloolis-biograafiline ülevaade / Tõlk. A. Kaasik ja R. Kunder. - Tallinn, 1976. - Lk. 125-128. (Trükitud pimedate kirjast.)
9. Rechenschaftsbericht der Estländischen Anstalt zur Erziehung blinder Kinder für des Jahr 1911. - Reval, 1912.
10. Revalsche Zeitung. 1912. - 2. Februar, nr. 27.
11. Ristirahva Pühapäeva Leht. 1912. - 6. veebr., nr. 6. - Lk. 4.
12. Saarlase Lisaleht. - 1888. - 29. nov., nr. 10.
13. Tõnisson, M. Tagasivaade kooli 50-aastasele tegevusele // Tuluke: Tartu 2. Eriinternaatkooli almanahh. - Tallinn, 1979. - Lk. 10-11.
14. Uudelt, J. Eesti pimedatehoolekanne // Minni Kurs-Olesk. - Tallinn, 1939. - Lk. 42-44.

15. Veskiiväli, E. Eestimaa asutus pimedatele lastele // TRÜ toimetised. - 1982. - Vihik 605. - Lk. 105-110.
16. RAKA. - F. 29. - Nim. 2. - S. 1485.
17. Samas. - F. 30. - Nim. 5. - S. 8383.
18. Samas. - F. 854. - Nim. 2. - S. 2877.
19. TRKA. - F. 281. - Nim. 1. - S. 1.
20. Samas - S. 3.
21. Samas - S. 25.
22. Samas - S. 26.
23. Samas - S. 27.
24. Kaazik A.A. 150 лет со дня рождения А.И. Скребницкого // Сборник материалов VI конференции офтальмологов Эстонской ССР. - Тарту, 1977. - С. 151-152.

ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ В 1883-1914 ГГ.

А. Калс

Р е з ю м е

До 1914 года эстонские дети с расстройствами зрения учились в специальных школах Петербурга, Риги и Таллинна. По специальной педагогике в этой области в 1883-1914 гг. основную нагрузку на местах несла действующая с немецким языком обучения Таллиннская школа слепых. Эта школа являлась эстляндским отделением Мариинского попечительства слепых - благотворительного заведения, расположенного в Петербурге. Таллиннская школа слепых начала свою работу в 1883 г. в наемной квартире на Палдиском шоссе. В 1886 г. для нее было построено двухэтажное каменное здание (тогда и сейчас дом на Тынисмяги, 8).

После двухмесячного испытательного срока в школу зачисляли 7-12-летних слепых или со слабым зрением детей обоего пола, способных учиться. Максимальный размер годовой платы за учебу составлял 100 рублей, однако бедных детей обучали бесплатно. В школе занимались одновременно 10-15 воспитанников. За период с 1883 по 1911 г. был принят 51 ребенок, из которых 22 (43%) покинули школу выучившимися ремесленниками, 18 (35%) прервали учебу и 11 (22%) продолжали ее.

В 1883 г. директором Таллиннской школы слепых стала Женни фон Вистингхаузен. В 1900 г. вместо нее назначили Елизавету фон Кавер. Ее должность получила новое название - начальник. Она проработала в этой должности вплоть до закрытия школы в 1914 г. На службе Таллиннской школы слепых с тремя основными классами состояли четыре учителя на полной ставке (начальник, помощник начальника, надзиратель младших воспитанников и мастер мастерской). 6-8-летний школьный курс делился на две части. Вначале усваивали преимущественно общеобразовательные дисциплины (чтение, шрифт Брайля, счет, наглядное обучение, эстонский и русский языки, историю, краеведение, географию, пение, физкультуру и др.), затем уже приобретали навыки ручного труда по изготовлению щеток, кисточек и циновок.

SISUKORD

СОДЕРЖАНИЕ

I. Eripsühholoogia

Специальная психология

T. Aunapuu. Mõningate lastekodulaste psüühika arengut mõjutavatest teguritest.....	3
T. Аунапуу. О некоторых факторах, влияющих на формирование психики воспитанников детских домов. Р е з ю м е.....	8
T. Aunapuu. Patokarakteroloogiliste joontega õpilaste käitumise iseärasusi.....	9
T. Аунапуу. Особенности поведения учащихся с патохарактерологическими чертами. Р е з ю м е.....	21
E. Viitar. Õpitegevuse motivatsiooni iseärasused VII-XII klassi nürmi-kutel.....	22
Э. Вийтар. Особенности мотивации учебной деятельности слабослышащих учащихся VII-XII классов. Р е з ю м е.....	34

II. Kõnearendus ja keeleõpetus

Развитие речи и обучение языку

K. Карлеп. Обоснование обучения формам глагола во вспомогательной школе.....	35
K. Карлеп. Методика обучения формам глагола во вспомогательной школе.....	59
B.A. Ковальчук. Развитие речевых коммуникативных умений умственно отсталых учащихся при изучении ими русского языка как второго.....	77

М. Пахк. Kõnekooli VI klassi õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused.....	84
М. Пахк. Умения практического словообразования у учащихся 6-го класса речевой школы. Р е з ю м е.....	93
Ü. Тооме. 3.-5aastaste vaimselt alaarenud koolieelikute kujutlused eluta loodusest.....	94
Ю. Тооме. Представления о неживой природе у умственно отсталых дошкольников в возрасте 3-5-ти лет. Р е з ю м е.....	107
В.К. Воробьева. Особенности создания замысла связного сообщения детьми с моторной алалией.....	108
В.К. Воробьева. Формирование текстовых умений у учащихся 3-4 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.....	118
T. Puik., P. Teral. Eesti laste kirjutamisraskustest vene keeles.....	133
Т. Пуйк, П. Терал. Трудности правописания на русском языке у эстонских детей. Р е з ю м е.....	148

III. Eripedagoogika ajalugu ja erididaktika

История специальной педагогики и специальная дидактика

A. Reinmaa. Hälvikute enesekontrollioskused ja nende kujundamine õppetöös.....	149
А. Рейнмаа. Обучение аномальных школьников приемам самоконтроля при решении учебных заданий. Р е з ю м е.....	167
Я. Кыргёсаар, А. Острат. Гейнрих Ганзельманн и швейцарская специальная педагогика.....	169
A. Kalv. Eesti tüflopäidagoogika ajaloost aastatel 1883-1914.....	178
А. Калс. Из истории эстонской тифлопедагогики в 1883-1914 гг. Р е з ю м е.....	192

Ученые записки Тартуского университета.
Выпуск 874.
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНОСТЬ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.
Труды по дефектологии.
На эстонском и русском языках.
Реэюме на русском языке.
Тартуский университет.
ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Оликооли, 18.
Ответственный редактор Я. Киргесаар.
Корректоры Л. Яго, Н. Стороженко, Л. Оноприенко.
Подписано к печати 13.12.1989.
ИБ 01880.
Формат 60x90/16.
Бумага писчая.
Машиннопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 11,38.
Печатных листов 12,25.
Тираж 550.
Заказ № 839.
Цена 2 руб. 30 коп.
Типография ТУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул. Тийги 78.